

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Tosi huolestuttavaa, jos lapsi ei leikkisi”

Kouluikäisten lasten leikki vanhempien näkökulmasta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma

ELINA TOIVOKOSKI

Helmikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ELINA TOIVOKOSKI: ”Tosi huolestuttavaa, jos lapsi ei leikkisi” – Kouluikäisten lasten leikki vanhempien näkökulmasta

Kasvatustieteiden pro gradu- tutkielma, 87 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu 2015

Tämän tutkimuksen aiheena on alakouluikäisten lasten vanhempien näkemys leikistä ja sen merkityksestä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kesän ja syksyn 2014 aikana teemahaastattelun avulla. Kohdejoukkona tutkimuksessa oli kuusi alakouluikäisen lapsen vanhempaa, kaksi isää ja neljä äitiä. Haastateltujen vanhempien kouluikäiset lapset olivat iältään 7–11-vuotiaita. Analysointimenetelminä käytettiin teemoittelua ja sisällönanalyysia. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata vanhempien näkemyksiä leikistä, sen merkityksestä kouluikäiselle lapselle ja leikin ilmenemisestä heidän lastensa elämässä. Tarkoituksena oli myös selvittää vanhemman näkemyksiä leikin olemuksesta ja merkityksestä vanhempi-lapsisuhteessa.

Tutkimustuloksena tuli esille, että vanhemmat arvostivat leikkiä erittäin paljon. Leikki koettiin kouluikäisellekin lapselle välttämättömänä toimintana, johon haluttiin kannustaa ja luoda tarvittavat edellytykset. Vanhempien kuvaillessa lastensa leikkejä erottuivat lasten leikit perinteisen sukupuolijakautuneesti, tyttöjen ja poikien leikkeihin. Kuitenkin vanhemmat kuvailivat monipuolisesti erilaisia lastensa leikkejä. Vanhemmat olivat hyvin kiinnostuneita lastensa leikeistä. Lapset eivät leikeistään kuitenkaan mielellään kertoneet vanhemmilleen. Tietokone- ja konsolipelaaminen nähtiin leikin vastakohtana, sitä vanhemmat olivat halunneet rajoittaa, jotta vapaa leikki mahdollistuisi. Leikki nähtiin myös parempana tekemisenä kuin harrastukset, koska se koettiin monipuolisemmaksi toiminnaksi. Vanhemmat toivoivat lastensa leikkivän mahdollisimman pitkään, ainakin yläkouluikäiseksi saakka. Vanhemmat kuvailivat monipuolisesti erilaisia yhteisiä leikkejä kouluikäisten lastensa kanssa. Fyysisissä leikeissä tuli esille vanhempien oma leikkimielisyys ja huumori. Myös ns. rough-and-tumble-leikkiä esiintyi yhteisissä fyysisissä leikeissä. Yhteiset kuvitteluleikit olivat vanhempien mielestä vähentyneet lapsen kasvaessa, tosin vanhemmat eivät niihin kovin mielellään ryhtyneetkään. Vanhemmat kokivat yhteiset leikit lastensa kanssa ensisijaisesti positiivisina kokemuksina. Leikkiin ryhtyminen saattoi tuntua vanhemmasta hankalalta mutta itse leikki oli hieno yhteinen kokemus. Yhteisten leikkien kautta oli syntynyt vanhemman ja lapsen välille yhteys ja vahva suhde. Vanhempien mielestä ilman yhteisiä leikkejä suhde lapseen olisi jäänyt etäiseksi. Vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa leikki oli ollut yhdistävä tekijä koko lapsen siihenastisen lapsuuden ajan.

Vanhempien kiinnostuksella lapsensa leikkeihin sekä yhteisillä leikeillä näyttäisi olevan suuri merkitys lapsen ja vanhemman välisen kasvatussuhteen dialogisuudelle. Leikit muuttuvat lapsen kasvaessa mutta yhteisten leikkien ei silti tarvitse loppua, vaan ne jatkuvat läpi lapsuusajan luoden yhteyttä vanhemman ja lapsen välille. Tutkimus tuo uutta näkökulmaa kouluikäisten lasten leikkiin selvittämällä vanhempien näkemyksiä ilmiöstä. Tämä tutkimus vahvistaa näkemystä vanhemman merkityksestä lapsensa leikin tukijana ja kannustajana. Lapsen ja vanhemman yhteinen leikki ei kuulu vain lapsen varhaisvuosiin vaan se on parhaimmillaan koko lapsuuden ajan kestävä leikkisuhde. Vanhempi on tärkeä esimerkki lapselle siitä, että leikkimielisyys voi jatkua läpi koko ihmiselämän.

Asiasanat: leikki, kouluikäiset, vanhemmuus, vanhempi-lapsisuhde, dialoginen kasvatus

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
1 LEIKIN OLEMUS	7
1.1 Leikin tunnusmerkkejä	7
1.2 Leikin merkitys	9
1.3 Lasten leikit eri ikävaiheissa ennen kouluikää	13
1.4 Leikin eri lajeja	15
2 KOULUIKÄINEN LAPSI JA LEIKKI	19
2.1 Kouluikäisen lapsen kehitysvaihe	19
2.2 Kouluikäinen lapsi leikkijänä	21
2.3 Tyttöjen ja poikien leikit	24
3 VANHEMMUUS, VUOROVAIKUTUS JA LEIKKI	27
3.1 Vanhemman kasvatustietoisuus	27
3.2 Vanhemman ja lapsen kasvatussuhteen dialogisuus	29
3.3 Vanhemman ja lapsen yhteisen leikin merkitys	31
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimustehtävä	34
4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	36
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko	37
4.4 Aineiston analyysi	38
5 TULOKSET	41
5.1 Vanhempien näkemykset leikistä	41
5.1.1 Leikki itseisarvona	41
5.1.2 Leikki kuvitteellisena toimintana	42
5.1.3 Leikki terapeuttisena toimintana	42
5.1.4 Leikki elämän harjoitteluna ja kehittävänä toimintana	43
5.2 Vanhempien näkemykset leikin merkityksestä lapsen kehittymiselle	43
5.2.1 Sosiaalinen kehittyminen	44
5.2.2 Kognitiivinen kehittyminen	45
5.2.3 Fyysinen kehittyminen	46

5.3 Kouluikäisten lasten leikit vanhempien näkökulmasta	46
5.3.1 Tyttöjen leikit.....	46
5.3.2 Poikien leikit.....	48
5.3.3 Leikit eri leikkiryhmien välillä	51
5.4 Edellytykset leikin toteutumiseen kotiympäristössä	53
5.4.1 Aikaa leikille.....	53
5.4.2 Kannustusta leikkiin	58
5.4.3 Leikkien jatkuminen läpi lapsuuden	59
5.5 Vanhempien ja kouluikäisten lasten yhteiset leikit	60
5.5.1 Yhteiset fyysiset leikit	60
5.5.2 Yhteiset sääntöleikit ja pelit.....	62
5.5.3 Yhteiset kuvittelu- ja rakenteluleikit	62
5.6 Kouluikäisen lapsen vanhemmuus vuorovaikutuksena ja yhteisten leikkien merkitys	64
5.6.1 Kouluikäisen vanhemmuus.....	64
5.6.2 Vanhemman kiinnostus lapsensa leikkejä kohtaan.....	65
5.6.3 Yhteisten leikkien merkitys	67
6 POHDINTA	70
6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	70
6.2 Tulosten pohdintaa ja johtopäätöksiä	73
LÄHTEET	81
LIITTEET.....	88

JOHDANTO

Lasten hyvinvointi on monella tapaa ajankohtainen asia ja mahdollisuus leikkiin olennainen osa lapsen hyvinvointia. Oikeus leikkiin on kirjattu myös YK:n lapsen oikeuksiin (YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989, artikla 31). Alle kouluikäisten lasten leikkiä on tutkittu paljon ja sen merkitystä pidetään yleisesti tärkeänä. Kuitenkin leikki jatkuu kouluikäiselläkin lapsella vielä pitkään. Leikki on myös kouluikäiselle lapselle tärkeä ajanviete ja se on merkittävä tekijä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluikäisten lasten leikkiä vanhempien näkökulmasta. Kouluikäisten lasten leikkiä ja leikkejä on tutkittu Suomessa jonkin verran (esim. Karimäki 2001; Nurmi 2009; Salmenoksa 2014) mutta ei juurikaan vanhempien näkökulmasta. Kuitenkin juuri vanhempien näkökulma antaa ikkunan niihin olosuhteisiin ja edellytyksiin, joissa lapsille mahdollistetaan vapaa-ajallaan vapaa leikki ja sen jatkuminen. Sen avulla voi myös tarkastella sitä merkitystä, joka leikillä ja leikinomaisella toiminnalla on lapsen ja vanhemman väliselle suhteelle. Aikaisemmat kouluikäisten leikkeihin liittyvät suomalaiset tutkimukset ovat keskittyneet usein leikin merkitykseen osana oppimisympäristöä koulussa (esim. Hyvönen 2008; Kangas 2010). Tässä tutkimuksessa keskitytään lasten vapaa-ajan ohjaamattomiin leikkeihin kotiympäristössä.

Karimäen (2001) tutkiessa kouluikäisten lasten leikkejä, tuli lasten kertomuksissa ilmi vanhempien tietämättömyys lastensa leikeistä. Lapset kokivat, että vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita heidän leikeistään. Leikki kuitenkin on mitä parhain väline ymmärtää ja arvostaa lapsen omaa maailmaa (Karimäki 2004, 256, 268.). Dialogisessa kasvatuksessa vanhempi on aidosti kiinnostunut lapsensa näkökulmasta ja valmis kuuntelemaan (Värri 2000, 132). Vanhemman antautuessa keskusteluun lapsensa kanssa leikin sisällöistä tai jopa yhteiseen leikkiin luo mahdollisuuden dialogiselle suhteelle.

Lapsen leikkiä ja leikin jatkumista tulisi tukea. Suomalaiset lapset näyttivät Eriarvoinen lapsuus-tutkimuksen (2004) valossa lopettavan leikin muutamaan vuotta aikaisemmin kuin muiden Skandinavian maiden lapset. Leikin lopettaneilla tytöillä näytti olevan enemmän ulkonäköongelmia, itsetuhoisia ajatuksia, muiden kiusaamista ja tunne siitä, että kukaan ei välitä. Pojilla leikin lopettaminen aikaisin näytti vaikuttavan aggressiivisempaan käytökseen. Niin leikin jättäneillä pojilla kuin tytöilläkin oli etäiset suhteet vanhempiin ja muihin tukea antaviin aikuisiin, toisin kuin leikkiä jatkaneilla

lapsilla. (Oksanen 2008, 52.) Vanhemmat pystyvät vaikuttamaan kouluikäisen lapsen vapaa-ajan muodostumiseen, jolloin aikaa jää vain kiireettömällä olemiselle, joka on mitä parhain hetki leikin syntymiseen. Jotta vanhempi pystyisi kannustamaan lastansa leikkiin, kuuntelemaan lastaan ja mahdollisesti joskus leikkimäänkin lapsensa kanssa, tarvitsee vanhemman järjestää myös aikaa olla lapsensa kanssa. Kuitenkin aikaisemmassa tutkimuksessa tuli esille, että suomalaisvanhemmat viettävät entistä vähemmän aikaa alle 10-vuotiaiden lastensa kanssa. Samassa tutkimuksessa tuli esille myös se, että 10–14-vuotiaiden lasten yksinolo kotona ja ulkona oli lisääntynyt kymmenen vuoden aikana. (Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimus, 2009.) Itselleni aihe on myös henkilökohtaisesti tärkeä, koska olen itse yhden alakouluikäisen ja kahden alle kouluikäisen lapsen äiti. Olen itse nähnyt kotona, kuinka tärkeää leikki on lapsen tasapainoiselle elämälle. Myös omat muistot leikeistä kouluikäisenä lämmittävät vieläkin mieltä ja toivon, että lapset saisivat pitää leikkimaailmastaan vielä pitkään kiinni.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata alakouluikäisten lasten vanhempien näkemyksiä leikistä ja omien lastensa leikkimisestä. Haluan selvittää, miten haastateltavat vanhemmat antavat mahdollisuuksia leikille ja kannustetaanko lapsia leikkimään. Tutkimukseni myös selvittää näiden vanhempien näkemyksiä mahdollisten yhteisten leikkien olemuksesta ja niiden merkityksestä lapsi-vanhempisuhteelle. Tämä tutkimus tuo uutta näkökulmaa kouluikäisten lasten leikin tutkimukseen, koska tutkimuksessa tarkastellaan leikkiä lasten vanhempien näkemyksistä käsin. Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä luvussa luon yleissilmäyksen leikin olemukseen, sen merkitykseen lapsen kehitykselle ja esittelen leikkiä eri ikävaiheissa sekä leikin erilaisia lajeja. Toisessa luvussa keskityn esittelemään kouluikäisen lapsen kehitysvaihetta ja leikkiä kouluikäisellä yleisesti sekä sukupuolijakautuneesti. Kolmannessa luvussa kuvailen vanhemman kasvatustietoisuuden merkitystä vanhemmuuden ilmentymisessä, luon kuvaa vanhemmuudesta vuorovaikutuksena käyttäen apuna Veli-Matti Värri (2000) ajatuksia dialogisesta kasvatussuhteesta sekä kuvailen vanhemman merkitystä kouluikäisen lapsen leikkimiselle. Tutkimuksen empiirisen aineiston keräsin teemahaastattelun avulla haastatteleamalla alakouluikäisten lasten vanhempia. Aineiston analysoinnissa käytin apuna teemoittelua ja sisällönanalyysia.

1 LEIKIN OLEMUS

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa perehdytään leikin maailmaan yleisesti. Luvun ensimmäisessä kappaleessa määritellään koko tutkimuksen lähtökohta eli se, mitä leikki on. Tämä tapahtuu esittelemällä eri leikin tutkijoiden pyrkimyksiä määritellä ja kuvata leikin tunnusmerkkejä. Toisessa kappaleessa syvennyttään leikin tutkijoiden näkemyksiin leikin merkityksestä lapsen kehitykselle ja esitellään eri näkökulmia siitä, miksi lapsi leikkii. Kolmannessa kappaleessa esitellään lyhyesti sitä, millaisia leikkejä alle kouluikäisen lapsen eri ikävaiheissa tyypillisesti leikitään. Näin saadaan yleiskatsaus siihen, millaisia leikkejä lapsi leikkii ennen kouluiän saavuttamista. Viimeisessä osiossa tarkastellaan erilaisia leikin tutkijoiden luomia leikin lajien luokitteluja ja saadaan esille erilaisten leikkien kirjo.

1.1 Leikin tunnusmerkkejä

Leikki sisältää aina jotakin selittämätöntä, sitä ei voida mitata millään asteikolla ja sen arvoitus ei koskaan täysin ratkea (Kalliala 1999, 297). Leikki-käsitteen määrittelyn vaikeus liittyy ainakin osittain pyrkimyksestä kuvata perusteellisesti leikin sisältämät ominaisuudet. Silloin leikki pystyttäisiin erottelemaan muista ilmiöistä. Leikki ilmiönä on kuitenkin monimuotoisempi. Leikki on yhtäaikaaisesti vastakohtaisia asioita; leikki on sekä kuvittelua että totta. Keppi lapsen kädessä on sekä keppi että pyssy samanaikaisesti. (Hakkarainen 2001, 185.) Leikkiä ei siis voi määritellä perinpohjaisesti ja täydellisesti, vaan on tyydyttävä kuvailemaan sen tärkeimpiä tunnusmerkkejä (Huizinga 1947, 16.; Kalliala 2002, 185).

Huizingan (1947) mukaan mikään biologinen analyysi ei selitä leikin intensiivisyyttä vaikka juuri intensiivisyyteen kätkeytyy sen ominaislaatu, se mikä on sille kauttaaltaan luonteenomaista (Huizinga 1947, 11–12). Mihaly Csíkszentmihályin (1975), flow-teorian kehittäjän, mukaan leikissä aidoimmillaan on kysymys flow-tilasta. Flow-tilassa ihminen toimii puhtaasti itse toiminnan vuoksi, eikä minkään tavoitteen tai ulkoisen palkinnon vuoksi (Csíkszentmihályi 1975, 47.) Flow-tilassa ihminen uppoutuu täysin tekemiseensä eli tässä tapauksessa leikkimisen lumoukseen. Leikillä tarkoitetaan siis toimintaa, jota tehdään sen nostattaman ilon vuoksi ilman ulkoisia tavoitteita ja päämääriä (Garvey 1990, 4; Smith 2010, 4–7). Leikkiin sisältyy sellaista, mikä ei kuulu elämän välittömiin

perustarpeisiin, vaan tuo elämään mielekkyyttä (Huizinga 1947, 9). Myös Cailloisin (1961) mukaan leikin mielekkyys on leikissä itsessään, leikki on sinällään tuottamatonta (Caillois 1961, 128).

Smith (2010) puhuukin toiminnallisesta lähestymistavasta (functional approach) leikin määrittelyssä, jolloin kysytään, mikä on tarkoitus tälle leikkisälle käytökselle. Tämä näkökulma antaa leikille tarkoituksen leikin itsensä vuoksi. Se on lapsen näkökulmasta mielekästä tekemistä, eikä mitään ulkoista tekijää varten toteutettua. (Smith 2010, 4–7.) Leikki on vapaaehtoista, jos se ei olisi sitä, siitä katoaisi sen kiehtovuus ja hauskuus (Caillois 1961, 128). Lapselle ja eläimelle leikki on ajanvietettä, jossa yhdistyy viihdyttävyyttä ja vapaus (Huizinga 1947, 16–18). Myös Garveylle (1990) leikki on spontaania ja vapaaehtoista, lisäksi leikissä vallitsee ulkoisten sääntöjen vapaus. Mielihyvä leikistä saavutetaan pikemminkin itse leikistä kuin johonkin erityiseen lopputulokseen pääsemisestä. Leikin motivaatio on sisäistä, eikä se palvele muita tarkoituksia. (Garvey, 1990, 4.)

Smith (2010) tuo esille leikin tarkkailijan näkökulman, joka luo kriteerit sille, mikä on leikkiä ja mikä ei. Hänen mukaansa näitä leikin kriteereitä ovat sisäinen motivaatio, leikinjoustavuus, kuvitteellisuus, positiivinen vaikutelma ja jo aikaisemmin toiminnallisena näkökulmana esitelty toiminta, jossa lapsi on kiinnostuneempi itse tekemisestä kuin lopputuloksesta. Mitä useampi näistä kriteereistä täyttyy, sitä leikkisemmästä toiminnasta on Smithin mukaan kysymys. (Smith 2010, 4–7.)

Leikkiin sisältyvät sisäiset säännöt, jotka koskevat leikkiin sisältyviä suhteita, leikkitilanteita, juonta ja rooleja (Garvey 1990, 4). Myös Huizingan (1947) mukaan säännöt ovat ominaista leikille. Jokaiseen leikkiin sisältyy omat sääntönsä, jotka määräävät mikä on voimassa väliaikaisessa, erotetussa leikkimaailmassa. Leikin säännöt ovat erittäin sitovia. Jos sääntöjä ei noudateta, leikkimaailma romahtaa. (Huizinga 1947, 20.)

Myös Calloisin (1961) mukaan leikki on sääntöjen ohjaamaa. Leikki on sopimukseen pohjautuvaa, joka väliaikaisesti kumoaa ”oikean” elämän säännöt ja saa hetkeksi aikaan vain leikissä voimassa olevat säännöt. Monet leikit ja pelit eivät kuitenkaan sisällä jäykkiä ja muuttumattomia sääntöjä. Esimerkkinä Callois mainitsee roolileikin, joka ensisijaisesti edellyttää leikkijöiltänsä vapaata improvisaatiota ja, jonka ensisijainen viehätysvoima johtuu siitä, että saa olla ”leikisti” joku tai jokin muu kuin oikeasti on. Calloisin mukaan ”leikisti” korvaakin ja toimittaa samaa tehtävää kuin säännöt. Leikki onkin kuvitteellista, siihen liittyy tietoisuus toisesta todellisuudesta tai vapaasta epätodellisuudesta vastakohtana ”oikealle” elämälle. Caillois toteaaakin leikin taian rikkovan se, joka tuomitsee leikin säännöt mielivaltaisina ja kieltäytyy julmasti tarjotusta illuusiosta mainitsemalla leikkivälle

lapselle, että ei hän oikeasti ole poliisi tai ei hänen hoitamansa nukke ole oikea vauva. (Callois 1961, 126–128.)

Myös Huizingan (1947) mukaan yksi leikin tunnuspiirre on se, että leikki ei ole ”tavallista” eli ”varsinaista” elämää. Lapselle leikki on ”vain” leikkiä mutta silti hän leikkii täysin tosissaan ja hyvin intensiivisesti. Hän tietää leikkivänsä ja on silti täysin uppoutunut leikkiinsä. Yhtenä leikin tunnusmerkkinä Huizinga mainitsee leikin eristyneisyyden ja rajoittuneisuuden. Leikki poikkeaa ”oikeasta” elämästä paikkansa ja keston vuoksi. (Huizinga 1947, 16–19, 29.)

Rakenteellinen näkökulma (structural approach) leikkiin tuo esiin millaista on leikkikäytös verrattuna ei-leikkiin ja miten se esiintyy (Smith 2010, 5). Batesonin (1972) mukaan leikkiä esiintyy eläimillä, jotka ovat kykeneväisiä metaviestintään. Metaviestinnässä toinen ymmärtää toisen eleet ja toiminnan signaaleiksi ja ymmärtää signaalien merkityksen. Leikissä leikkijät lähettävät toisilleen leikkisignaaleja, jotka kertovat viestiä ”tämä on leikkiä”, esimerkiksi eläimen leikillinen näyökkäisy ilmaisee samaan aikaan sekä puraisua että ei-puraisua. Viestiä ”tämä on leikkiä” tulee kuitenkin toistaa leikin kuluessa, jotta leikki säilyisi leikkinä. (Bateson 1972, 315–317, 321.)

Myös Smith (2010) on tutkinut ns. leikkisignaaleja, jotka muiden nisäkkäiden lisäksi ovat esillä myös ihmislapsilla. Lapsilla leikkisignaaleja ovat esimerkiksi nauru ja leikki-ilme, jossa suu on auki. Nämä ovat erityisen hyödyllisiä riehumisleikeissä (ns. rough-and-tumble-leikki), koska ne ilmoittavat leikkijöiden aikomuksien olevan ei-aggressiivisia takaa-ajossa ja painimisessa. Kuitenkaan suuri osa leikeistä, varsinkin ihmisten, ei sisällä leikkisignaaleja. Usein leikkiin sisältyy toimintaa, joka on tuttua muista yhteyksistä, kuten juoksemista, kiipeilyä, esineiden käyttämistä ja puhumista. (Smith 2010, 5.)

1.2 Leikin merkitys

Huizinga (1947) perusteleo leikin olevan vanhempi kuin kulttuuri, koska leikin perusolemus on ollut käytössä jo eläimillä (Huizinga 1947, 9). Ihmislasten lisäksi leikki onkin luonnollinen käyttäytymistapa myös muille nisäkkäille ja linnuille. Leikkiä esiintyy nuorten nisäkkäiden toiminnassa runsaasti. Ne leikkivät esineillä, painivat yhdessä ja jahtaavat liikkuvia asioita. (Smith 2010, 41.) Kuitenkin kuvitteellisia leikkejä, joissa ihmisten tai esineiden roolit muuttuvat epätodellisiksi, sekä sääntöleikkejä, ilmenee ainoastaan ihmisillä ja hyvin alkeellisessa muodossa olevilla ihmisapinoilla (Smith 2007, 26).

Huizingan (1947) mukaan ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen ja toimintaan on aina kuulunut leikki. Esimerkkinä Huizinga mainitsee kielen, joka on ihmisen ensisijaisin väline ilmaista ajatuksiaan. Abstrakti ilmaisu pitää sisällään kielikuvan ja jokainen kielikuva sisältää sanaleikin. Tällä tavoin ihminen luo sanojen avulla, jotka kuvastavat hänen olemassaoloaan, toisen maailman realistisen maailman vierelle. (Huizinga 1947, 13.)

Leikkiä esiintyy lapsilla joka puolella maailmaa. Leikeissä on jonkin verran samanlaisuutta eri puolilla maapalloa, vaikka paikallisesti leikit voivat erota toisistaan paljonkin. Nykyisessä maailmassa leikin erilaiset muodot ja muunnokset leviävät nopeasti paikasta toiseen. Leikin kautta kulttuuri siirtyy lapseen ja lasten kulttuuriin. (Kalliala 1999, 53.)

Leikissä lapsen sosiaaliset, henkiset, emotionaaliset ja fyysiset taidot kehittyvät. Leikki on lapsen tapa oppia. Uskomus, että lapset eivät leikkiessään kehittyisi, oppisi mitään tärkeää tai saisi taitoja elämää varten, on siis virheellinen. (Piers & Landau 1982, 11.) Lasten tarvitsee leikkiä oppiakseen itsensä, vartalonsa, kykynsä ja taitonsa liikkua kuten myös laajentaa mieltänsä (Robinson 2008, 165).

Vygotskyn (1978) mukaan leikin merkitys lapsen kehitykselle on valtava (Vygotsky 1978, 96). Vygotskyn alulle saattaman kulttuurihistoriallisen teorian mukaan juuri leikin avulla lapsi kehittää tietoisuuttaan maailmasta (Linqvist 1998, 68). Vygotskyn (1978) mukaan lapsi kehittyy yhteydessä aikuisiin tai muihin lapsiin. Lapsi oppii uutta ollessaan ns. lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa hän leikkii toisen itseään taitavamman kanssa tavallaan itseään ”päättä pidempänä”. Kun hän on sisäistänyt leikin toisen kanssa, siitä tulee osa lapsen omaa osaamista ja kehitystasoa. Leikissä lapsi käyttäytyy siis aina keskimääräistä ikäänsä kehittyneempänä, päivittäisen käyttäytymisensä yläpuolella. Leikki sisältää kaikki kehitykselliset suuntaukset tiivistetyssä muodossa ja on itsessään merkittävä tekijä lapsen kehityksessä. (Vygotsky 1978, 91, 105.)

Aina kun leikitään kuvitteellista tilannetta, on olemassa sääntöjä. Nämä säännöt eivät ole sääntöjä, joita on muotoiltu etukäteen tai, joita muutetaan leikin aikana. Esimerkiksi kun lapsi leikkii äitiä, hän tiedostaa äidillisen käyttäytymisen säännöt. Kuvitteellisen leikin roolit pohjautuvat näin ollen aina yleisiin sääntöihin ja roolimalleihin. (Vygotsky 1978, 95.)

Leikkiin vaikuttavat itse toimintaan liittyvien merkitysten ja käyttäytymismallien lisäksi myös lapsen leikkiä kohtaan luomat toiveet (Linqvist 1998, 69). Leikin avulla lapsi oppii suhteuttamaan toiveensa

kuvitteelliselle "minälle", hänen roolinsa leikissä ja sen sääntöihin. Tällä tavoin lapsen suurimmat saavutukset ovat mahdollisia leikissä ja ne tulevat mahdollisiksi myöhemmin lapsen toiminnassa perustasolla sekä moraalissa. (Vygotsky 1978, 100.)

Vygotskyn mukaan lapsi tekee epärealistisista toiveistaan totta leikissä. Leikin avulla lapsi harjoituttaa omaa aikuisten maailmasta erillistä tahtoaan, joka auttaa lasta kehittämään lapsen omaa tietoisuutta toiminnastaan. Lapsen ajatus, tahto ja tunne toimivat ja kehittyvät yhdessä leikin lomassa. (Linqvist 1998, 68.)

Leikeissään lapset voivat leikkiä useita kertoja kokemiansa asioita tai asioita, joita toivoisivat kokevansa. Leikissä lapsi siirtää sisäisen kokemusmaailmansa itsensä ulkopuolelle. Leikissä lelu tai muu esine on se, joka toimii, tekee tai tuntee eikä hän itse. Leikissä ollaan eräänlaisessa itsensä siirtymätilassa, samaan aikaan sisällä ja ulkopuolella. (Airas&Brummer 2003, 165.)

Vygotskyn mukaan leikki ei ole toiminnan suoraa jäljittelyä vaan leikissä todellisuus ilmentyy todella syvällisellä tasolla. Lapsen luotua kuvitteellisen tilanteen leikissä, hänen abstrakti ajattelunsa kehittyy. (Linqvist 1998, 68–69.) Leikkiessään lapset tutustuvat aktiivisesti ympäristöönsä tietämyksensä, kielen, objektien ja vartalon liikkeiden avulla. Lapset oppivat leikin kautta asioiden välisiä yhteyksiä, sisältöjä ja merkityksiä. Leikki on aina elämästä hankittujen käsitysten ja tunteiden aktiivista työstämistä, ei koskaan pelkkä kopio todellisuudesta. (Christensen & Launer 1985, 72–73.)

Vygotskyn mukaan puhe ja toiminta liittyvät vahvasti toisiinsa, koska maailman tulkinnassa kieli on tärkeä väline. Kielellinen merkitys leikissä on vallitseva ja sen tärkein tehtävä on olla osa leikille tyypillisen toiminnan ja ajattelun vuorovaikutusta. (Linqvist 1998, 68.) Leikin etenemiseen vaikuttaa olennaisesti tunne, lapsi tulkitsee kokemuksiaan leikin avulla ja leikeistä löytyvät myös mielikuvitusprosessin kaikki ominaispiirteet. (Linqvist 1998, 69.)

Root-Bernstein & Root-Bernstein (2006) ovat tutkineet lapsuuden mielikuvitusmaailmojen luomisen suhdetta luovuuteen aikuisuudessa. Heidän mukaansa lapsuuden monipuolisiin mielikuvitusmaailmoihin liittyvät leikit olivat selvästi yhteydessä näiden lasten luovaan työhön aikuisuudessa. (Root-Bernstein & Root-Bernstein 2006, 421–422.) Lapsuuden leikeillä näyttäisi olevan kauaskantoisia vaikutuksia.

Leikki on terveelle lapselle myös luonnollinen ja nautinnollinen keino ilmaista itseään. Leikissä lapsi pystyy liikkumaan sujuvasti tunnetilasta toiseen ja vastaavasti palaamaan takaisin todelliseen elämään. Leikkimielisyys ja eläytymiskyky ovat myös hyvinvoivan aikuisen ominaisuuksia. Mieleltään terve lapsi kykenee leikin avulla käymään läpi vaikeita ja traumaattisiakin kokemuksia. Leikki antaa lapselle ratkaisuja omaan ikäkauteensa ja kehitysvaiheeseensa liittyville sisäisille ristiriidoille. Vastaavasti psyykkisesti sairas lapsi ei pysty aloittamaan leikkiä ollenkaan tai leikki keskeytyy säännöllisesti. Tällaisella lapsella sama leikki voi myös toistua pakonomaisesti aina samalla tavalla ilman joustavuutta. (Airas & Brummer 2003, 165–167.) Leikin avulla lapsi oppii myös ymmärtämään ja oivaltamaan itsensä toimimassa maailmassa. Leikki kehittää ja harjoituttaa lasta niin yksilönä kuin sosiaalisellakin tasolla. Leikin avulla lapsi oppii mitä voi tehdä ja ei voi tehdä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. (Henrics 2014, 204, 210.)

Bergströmin (1997) mukaan leikki on erittäin tärkeää myös lapsen aivojen kehitykselle. Hän kuvailee leikkiä kaaoksen ja järjestyksen vuorovaikutukseksi kehittyvissä aivoissa. Kaaos tuottaa ns. mustia leikkejä, jotka ovat spontaaneja, aikuisten näkökulmasta kaaosta ja järjestystä häiritseviä leikkejä. Nämä leikit ovat kuitenkin elintärkeitä lapsen luovuuden kehittymiselle. (Bergström 1997, 135–136.)

Valkeiksi leikeiksi Bergström (1997) kutsuu järjestäytyneitä, aikuisten ohjelmoituja leikkejä, joihin yleensä sisältyy opetus- tai hyödyllisyysnäkökulma. Nämä ns. pedagogiset leikit eivät Bergströmin mukaan kehitä aivoja vaan suuntaavat aivot toimimaan aikuisten järjestyssääntöjen mukaan. Tavallisessa, vapaassa ja spontaanissa leikissä, mustat ja valkeat leikit eivät ole täysin erillisiä, vaan tulevat kumpikin esille rytmillisesti. Näiden leikkien tulee olla siis tasapainossa keskenään, luonnollisessa rytmissä, jotta lapsi voisi kehittyä täysipainoiseksi aikuiseksi. (Bergström 1997, 158, 168, 171.) Bergström peräänkuuluttaaakin vapaan leikin tärkeyttä aivojen kehittämisessä (Bergström 1997, 137).

Logiikan ja leikin suhdetta hän kuvaa kuin peilikuvaksi. Leikin avulla lapsi oppii sekä logiikan että leikin prosessit, joita kumpaakin hän aikuisena tarvitsee. Saadakseen tietää lapsi tutkii ja leikkimällä lapsi kehittää tietämäänsä edelleen. Bergströmin mukaan leikki itsessään ei kehity, vaan se minkä kanssa ja missä lapsi leikkii, kehittyy jatkuvasti tietovaltaisemmaksi. (Bergström 1997, 137–138, 164.) Bergströmin mielestä lasten pitää saada olla lapsia ja leikkiä niin kauan kuin itse sitä haluavat, leikistä, ajasta tai paikasta riippumatta. Silloin leikkiminen tulee lasten näkökulmasta, eikä aikuisten. (Bergström 1997, 173–174.)

Sutton-Smithin (1997) mukaan leikillä on kehittävä vaikutuksensa mutta hänen mukaansa leikin määrittely yksinomaan kehittäväksi toiminnaksi edesauttaa ensisijaisesti aikuisten pyrkimyksiä vaikuttaa lapsiin leikin kautta, arvioida lapsia leikin avulla ja sallia lasten toiminta. Näin leikkiä tarkastellaan vain aikuisten näkökulmasta. Hänen mukaansa lapsen positiivinen kehitys ei ole ainoastaan leikin aikaansaannosta, vaan vaikutusta tapahtuu kumpaakin suuntaan. Kehittyminen kokonaisuudessaan on myös edellytys leikille. (Sutton-Smith 1997, 36–42.)

Sutton-Smithin (1997) mukaan lapset hakeutuvat omaan yksityiseen leikkikulttuuriinsa, koska heillä ei ole mahdollisuutta osallistua aikuisten todellisuuteen. Leikeissään lapset ovat aikuisten valta- ja vaikutuspiirin ulkopuolella. (Sutton-Smith 1997, 125.) Karimäki (2008) korostaa, että leikki on lasten omaa kulttuuria. Lapset luovat ja kokevat leikkiä tämän hetken ja itsensä vuoksi. Toisin kuin aikuisten usein tulevaisuutta varten luotu kulttuuri, lapset eivät luo leikkikulttuuriaan seuraavia sukupolvia ajatellen. (Karimäki 2008, 1.)

Smithin (2007) mukaan leikin kehitystehtävä on harjoitella aikuisena olemista ja yhteiskunnassa selviämistä (Smith 2007, 26). Leikin määrittelemisen työksi on leikin arvostamista vain aikuisuuteen kasvattavana toimintana. Aikuisten ohjaamat leikit eroavat olennaisesti lasten aidosta leikistä, joka on vapaata, omaehtoista ja aikuisten mielestä vailla vakavaa päämäärää. (Piers & Landau 1982, 9–10.) Tina Bruce (2005) mukaan leikin yksi piirre on se, että lapset keksivät leikin säännöt leikin kuluessa ja sen vuoksi kontrolloivat leikkiään. Lasten mahdollisuus kontrolloida tätä osaa päivässään on elintärkeä heille monella eri tasolla (Robinson 2008, 164–165.)

Lapset itse määrittelevät leikin merkittäväksi henkilökohtaiseksi kokemukseksi. Samanlaisen määritelmän leikille antavat myös aikuiset, kun heiltä kysytään aikuisten leikkilisten toimien merkitystä. Lapset itse eivät aseta leikille kasvun ja kehittymisen tavoitteita. (Sutton-Smith 1997, 49.) Useamman leikin tutkijan mielestä leikki onkin tärkeää lapsen täyspainoiselle kehitykselle, kasvuille ja oppimiselle mutta silti se ei ole syy lapsen leikkimiselle. Lapset leikkivät leikin itsensä vuoksi. (Christensen & Launer 1985, 23; Hakkarainen 1990, 1; Kalliala 1999, 39; Smith 2010, 4–7.)

1.3 Lasten leikit eri ikävaiheissa ennen kouluikää

Yksi tunnetuimmista leikin kehitysvaiheiden kuvauksista on Piaget'n (1962) kolmen vaiheen teoria. Piaget'n (1962) mukaan leikki on toimintaa, joka tiivistää ja jäsentää vakiintuneet käyttäytymisskeemat. Hänen mukaansa leikki tyydyttää kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia tarpeita. Piaget'n

mukaan leikki kehittyy sensomotorisen kauden (0–2-vuotiaat) harjoitteluleikeistä esioperationaalisen kauden (2–6-vuotiaat) symbolileikkien kautta konkreettisten operaatioiden kauden (6–11-vuotiaat) sääntöleikeiksi. Piaget’n kehitysvaiheet ovat hierarkkisia ja kutakin vaihetta määrittelevä kehityskulku osoittaa laadullista muutosta. Piaget kytki leikin kehityksen ja muutoksen ennen kaikkea ajattelun kehitykseen, mikä välittää sen kuvan, että leikki ja leikin muutos ovat seurausta ajattelun muutoksesta. (Hakkarainen 2001, 185–186; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159–163; Beilin 2002, 120–123.) Piagetia onkin kritisoitu juuri siitä, että hän oletti leikin kehittyvän ajattelun kehityttyä. Esimerkiksi Sutton-Smithin mukaan kehitystä tapahtuu kuitenkin kumpaakin suuntaan (Sutton-Smith 1997, 36–42). Bergströmin mukaan leikki itsessään ei kehity, vaan se minkä kanssa ja missä lapsi leikkii, kehittyy jatkuvasti tietovaltaisemmaksi. (Bergström 1997, 164).

Alle 2-vuotiaiden lasten leikkejä kutsutaan harjoitusleikeiksi. Tämän sensomotorisen kehitysvaiheen aikana lapsi tutustuu ympäröivään maailmaan enimmäkseen vartalonsa ja liikkeidensä kautta. Ruumiilliset tyydytyksen tunteet ovat elintärkeitä tämän ikäisen lapsen terveen minuuden kehitystä ja hän onkin kokonaan riippuvainen vanhemman antamasta hoivasta. Jo pieni vauva matkii valppaasti toisen ihmisen tuottamia ilmeitä, eleitä, äänenpainoja ja tekemisiä. (Airas & Brummer 2003, 168.)

Vuorovaikutus syntyy lapsen ja vanhemman välille kaikesta mitä vanhempi tekee lapsen kanssa. Vauvan mielen kehitykselle on elintärkeää kokea hyvää vastavuoroisuutta vanhemman kanssa, jota syntyy tyytyväisyyttä ja riemua tuottavissa yhteisissä leikeissä. Nämä yhteiset leikit edesauttavat vauvan aivojen kehitystä, auttavat vauvaa hahmottamaan ympäröivää maailmaa sekä mahdollistavat kyvyn leikkiä elämässä. Ruumiillisuus varhaisissa vauvaleikeissä on keskeistä kaikissa kulttuureissa ja ne muistuttavatkin toisiaan eri kulttuureissa. Varhaisimpiin leikkeihin liittyy yleensä liike, liikkeen toistuvuus ja sen antama harjoitus. Pienet lapset eivät vielä leiki muiden lasten kanssa yhteisleikkiä. He leikkivät yksin ja rinnakkain mutta eivät vielä toistensa kanssa. (Airas & Brummer 2003, 168–170.)

Alle kaksivuotiaiden esineleikit antavat lapselle oppimiskokemusten lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tunteiden ilmaisemisen elämyksiä. Lapsen tunteiden heijastamisen lisäksi leikki kehittää myös sosiaalisia taitoja. Lapsen leikki ilmentää myös kasvuympäristön ominaispiirteitä. Sitä kuinka lasta rohkaistaan ja tuetaan leikkimään sekä lapsen kiintymyssuhdetta vanhempiinsa. Turvallisessa kiintymyssuhteessa vanhempiinsa olevien lasten leikkien on todettu olevan sisällöltään monipuolisempia kuin lapsilla, jotka eivät ole turvallisesti kiintyneet vanhempiinsa. (Lyytinen & Lyytinen 2003, 89–90.)

Noin 2-vuotiaana alkavat lasten mielikuvitusleikit ja symbolileikit. Symbolileikissä lapsi osaa korvata esineitä toisilla esineillä ja luomaan niille uusia merkityksiä esimerkiksi käyttämään kiveä leikkiruokana sekä siirtämään toisille hänelle aiemmin tehtyjä toimintoja esimerkiksi syöttämällä pehmolelulle leikkiruokaa. (Lyytinen & Lyytinen 2003, 91.)

3–6-vuotiaana lasten leikit muuttuvat monipuolisimmiksi mielikuvituksen kehittymisen myötä. Tämän ikäisenä alkavat myös vastavuoroiset yhteisleikit toisten lasten kanssa. Lapset leikkivät usein heidän arjestaan tuttuja asioita kuten kauppa- ja kotileikkejä. Lapset leikkivät kaikkea, mistä heillä on kokemuksia tai tietoa kuten hautajaisia, häitä, sairaalaa tai syntymistä. Tässä ikävaiheessa alkavat myös erilaiset rooli- ja pukeutumisleikit, jotka jatkuvat vielä pitkään. Nämä leikit auttavat lasta kehittämään erillisyyttään, itsenäisyyttään ja sukupuoli-identiteettiään. Rakenteluleikkien avulla lapsi käsittelee symbolisesti oman itsensä rakentumista. Erilaisissa majaleikeissä puolestaan lapsi tarkastelee itsensä ja ulkomaailman välisiä suhteita. (Airas & Brummer 2003, 171.)

Sääntöleikit ja pelit ovat koulu-ikäisen yli 7-vuotiaan tyypillisempiä leikkejä. Tämän ikäisen lapsen sosiaalisuuden ja omantunnon kehittyminen johtavat siihen että, sääntöjä sisältävät leikit tulevat kiinnostaviksi. Kuitenkin kaikkien aikaisempien kehitysvaiheiden leikit jatkuvat edelleen kouluiässäkin. (Airas & Brummer 2003, 174–175.) Kouluikäisen leikkejä tarkastellaan enemmän kappaleessa 2.2.

1.4 Leikin eri lajeja

Eri leikin tutkijat käyttävät eri nimiä leikin lajeista mutta pääpiirteittäin leikin voi kategorisoida fyysisiin leikkeihin, symboli- ja roolileikkeihin (kuvitteluleikit), rakenteluleikkeihin ja sääntöleikkeihin (Trageton 2005, 161). Kaikki nämä leikin lajit voivat myös esiintyä yhdessä tai ristikkäin samassa leikissä. Esimerkiksi rakenteluleikkiin voi liittyä symbolileikkiä, kun legorakennelmilla leikitään rakentelun lomassa tai rosvo- ja poliisileikki sääntöleikkinä on myös samalla fyysinen leikki.

Esimerkiksi Caillois (1961) jakaa leikin neljään kategoriaan, sen mukaan onko leikissä kyse kilpailusta (*agon*), sattumasta (*alea*), kuvittelusta (*mimicry*) vai huimauksesta (*illinx*). Callois toteaa kuitenkin, että edes nämä leikin nimeämiset eivät kata koko leikin maailmaa. (Callois 1961, 130.)

Agon-leikeissä kaikilla osanottajilla on näennäisesti yhtäläiset mahdollisuudet voittoon, joka varmistetaan yhteisesti sovituilla säännöillä. *Agon*-tyyppisiä leikkejä ovat urheilukilpailut, pelit ja sääntö-

leikit, joissa parhaimman tuloksen saanut yksilö tai joukkue on voittaja. Tavallaan *agonin* vastakohdaksi Callois nimeää *alean*, jolla hän tarkoittaa arpa- ja noppapelityyppisiä leikkejä, joissa voitto perustuu pelkkään sattumaan. Kuitenkin jossain peleissä yhdistyy *alea* ja *agon*. Esimerkiksi dominossa palikat jaetaan ensin sattumanvaraisesti, jonka jälkeen taitavin voittaa. (Callois 1961, 131–135.)

Kuvitteluleikistä Callois käyttää *Mimicry*-nimitystä, kuvitteluleikeissä leikkijä kuvittelee olevansa joku tai jokin muu kuin oikeasti on. Kuvitteluleikeissä naamiodutaan, tavallaan väliaikaisesti unohdetaan oma itsensä, jotta tultaisiin joksikin toiseksi. Calloisin mukaan lapset imitoivat kuvitteluleikeissä aikuisia ja sen vuoksi käyttivät mielellään aikuisten maailmasta tuttujen asioiden pienoismalleja leikeissään kuten leikkiaseita, nukkeja ja leikkiastioita. *Mimicry*-kategoriaan kuuluu Calloisin mukaan niin aikuisten teatteri kuin lasten kuvitteluleikit. Kuvitteluleikin mielihyvä tulee siitä, että saa olla joku tai jokin muu kuin itse. Leikkijä kuitenkin tietää leikkiessään, että ei ole oikeasti esittämänsä hahmo aivan kuten näytelmän näyttelijä tietää ettei oikeasti ole näyttelemänsä henkilö. (Callois 1961, 135–136.) Kuvitteluleikin avulla lapset oppivat näkemään toisen puolen asioissa, kun esittävät toista (Lillard 1998, 27).

Leikin kuvitteellisuus tulee esille siinä, että ollaan ”leikisti” jotain muuta kuin oikeassa elämässä. Roolileikit ja symbolileikit ovat hyvä esimerkki tästä. Roolileikeissä lapsi kuvittelee olevansa jotain muuta kuin on ja symbolileikeissä lapsi kuvittelee tavarain tai esineen olevan jotain muuta kuin se oikeasti on (Smith 2010, 9–6). Esimerkiksi yhdistyneessä rooli- ja symbolileikissä lapsi voi leikkiä olevansa junankuljettaja, jolloin paperinpalasta tulee pääsylippu, sohvista juna ja pehmoeläimistä junan matkustajia.

Kuvitteluleikillä on yleensä sosiaalinen ominaisuus symbolisessa mielessä. Siinä erilaiset ihmisten väliset vuorovaikutustilanteet, tapahtumat ja seikkailut yhdistyvät useisiin hahmoihin ja paikkoihin, ajassa ja tilassa. Vaikka kuvitteluleikkiä leikittäisiin pareittain tai ryhmässä, voi leikissä olla lisänä näkymättömiä hahmoja ja elottomia objekteja esittämässä puuttuvia ihmisiä ja eläimiä. Kuvitteluleikki onkin vapaa todellisuudesta ja se voi kehittää yksilön ymmärrystä ja luovuutta. Lasten leikki ilmaisee sosiaalisuuttaan myös silloin, kun lapset imitoivat aikuisten toimintaa tai seikkailua, josta ovat lukeneet kirjasta tai nähneet televisiosta. (Saracho & Spodek 1998, 2, 8.)

Calloisin mukaan *Illinx*-tyyppisissä leikeissä tavoitellaan huimausta ja havainnointikykyyn sekä aistien hetkellistä epätasapainoa. *Illinx*-leikkeihin hakeudutaan niiden tuottaman nautinnollisen huimauksen

tunteen vuoksi. Tyypillisiä *illinx*-leikkejä ovat erilaiset kieppumiset ja keinumiset. Karusellit ja huvipuistojen vuoristoradat ovat tyypillisiä paikkoja, joissa ihmiset tavoittelevat huimausta. Callois tuo esiin myös osana *illinx*-leikkejä leikit, joissa horjutetaan normaalia järjestystä esimerkiksi metelöimällä (Callois 1961, 138–139.)

Myös Smith (2010) tuo esiin fyysiset leikit, jotka jatkuvat koko lapsuuden ajan. Tällaisia ovat leikit, joihin kuuluu esimerkiksi juoksemista ympäriinsä, hyppimistä ja kiipeilemistä, joko yksin tai yhdessä muiden kanssa. Tällaisiin leikkeihin kuuluu usein osana tai ne johtavat ns. rough-and-tumble-leikkiin, joka on leikkijahtamista, painimista tai peuhaamista. Smithin mukaan rough-and-tumble-leikki alkaa jo taaperoilla ja jatkuu koko lapsuuden huipentuen myöhäiseen alakouluikään ja yläkouluikäiseksi saakka. (Smith 2010, 100.)

Pellegrini & Smith (1998) viittaavat rough-and-tumble-leikin olevan riehakasta käytöstä kuten painimista, jahtamista, potkimista ja kieriskelemistä, jotka voivat näyttää aggressiiviselta ulospäin, kuitenkin olematta sitä. Rough-and-tumble-leikissä on leikkisä konteksti, jossa leikin osa puolet tietävät leikkivänsä. Rough-and-tumble-leikki onkin aina sosiaalista. (Pellegrini & Smith 1998, 579.)

Leikkipainiminen on nähtykin aikaisemmissa tutkimuksissa leikiksi, johon isät mielellään ryhtyvät lastensa kanssa (Pellegrini & Smith 1998, 578). Smithin (2010) mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa rough-and-tumble-leikkiä yhdessä vanhemman kanssa on tutkittu lähinnä esikouluikäisillä tai sitä nuoremmilla lapsilla. Rough-and-tumble-leikki näyttäisi lisääntyvän kuitenkin läpi varhaisten kouluvuosien ja olevan suosituinta 7-11-vuotiaiden parissa. Smithin mukaan rough-and-tumble-leikkiä vanhemman ja lapsen välillä olisi vain aivan varhaisimpina vuosina ja jo 3-4-vuotiaasta asti lapset leikkisivät sitä vain ikätovereidensa kanssa. (Smith 2010, 104–107.)

Rough-and-tumble-leikki on pitkään ollut vähiten tutkittu leikkimisen muoto, osittain siksi että useimmat aikuiset kokevat sen häiritseväksi ja vaaralliseksi (Panksepp 1993, 151). Flanders ym. (2010) saivat tutkimuksessaan selville, että isän ja lapsen yhteinen rough-and-tumble-leikki esikouluikässä olisi yhteydessä lapsen fyysisen aggressiivisuuden vähenemiseen ja parempaan itsesäätelykykyyn myöhemmässä lapsuudessaan. Yhteys rough-and-tumble-leikin ja fyysisen aggressiivisuuden vähenemisen välillä muotoutui sen mukaan kuinka hallitseva isä leikkiessä oli. Mitä paremmin isä hallitsi eli tuki ja haastoi kahdenkeskisessä rough-and-tumble-leikissä, sitä vähemmän lapsella oli aggressiivista käytöstä kouluiässä. Myös hänen tunteiden säätelykykynsä oli parempi kuin lapsilla,

joiden isien hallintakyky rough-and-tumble-leikissä oli ollut vähäinen. (Flanders ym. 2010, 357–358.)

Leikkiä voi myös kategorisoida sen sosiaalisen ulottuvuuden mukaan esimerkiksi leikkiin yksin, rinnakkain tai yhdessä muiden kanssa (Pellegrini & Björklund 1998, 218). Yksinleikki ei ole sama asia kuin yksinäisyys. Yksin leikkiessään lapsi uppoutuu esimerkiksi pienoishahmoilla leikkimiseen vaihtaen ääntään tai rakentelemaan. Yksinleikki sitoo lapset ajatuksen ja luomisen syvimmille tasoille, joka on tärkeää itsensä oppimaan tuntemisessa, tunteiden kohtaamisessa ja ajatusten rajojen koettelemisessa. Itsensä kanssa oleminen on tärkeä osa luovuuden ja mielikuvituksen kehitystä. (Bruce 2004, 159–160.)

2 KOULUIKÄINEN LAPSI JA LEIKKI

Toisessa luvussa tarkastellaan tarkemmin kouluikäisen lapsen kehitysvaihetta ja leikkejä. Ensimmäinen kappale luo katsauksen kouluikäisen lapsen kehitysvaiheeseen ja elämään, toisessa kappaleessa esitellään kouluikäiselle tyypillisiä leikkejä aikaisempien tutkimusten valossa ja kolmannessa kappaleessa perehdytään tarkemmin eri sukupuolille ominaisiin leikkeihin.

2.1 Kouluikäisen lapsen kehitysvaihe

Alakouluikäiset lapset elävät keskilapsuuden vaihetta, joka käsittää suunnilleen 6–12-vuotiaiden ikävaiheen. Tämä ikävaihe sijoittuu varhaislapsuuden ja varhaisnuoruuden välille, jonka aikana lapsi kehittyy huomattavasti älyllisesti, fyysisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti ja moraalisesti. Kouluikään tultaessa lapsen ajattelu kehittyy laadullisesti, joka tulee esille kykynä luokitella esineitä ja yhdistää asioita, havainnoinnin vakiintumisena ja ymmärryksestä syy- ja seuraussuhteita kohtaan. Suunnilleen 9-vuotiaana lapsi kiinnostuu ympäristönsä rakentumisesta ja pyrkii samalla ympäristönsä hallintaan esimerkiksi kiinnostumalla luonnontieteellisestä tiedosta ja luonnon ilmiöistä. (Pulkkinen 1999, 3, 5.)

Pikkulapselle ominaista on egosentrisyys eli hän pystyy arvioimaan asioita vain omasta näkökulmastaan. Pulkkinen (1999) esittelee kouluikäisen lapsen egosentrisyyden vähenemistä Robert Selmanin kehittämän roolinoton eri vaiheiden kautta. Roolinoton ensimmäisessä vaiheessa, suunnilleen 7–8-vuotiaana, lapsen tietoisuus toisen sosiaalisen näkökulman samankaltaisuudesta tai eroavaisuudesta kehittyy. Tässä vaiheessa lapsi ei kuitenkaan pyri sovittamaan eri näkökulmia yhteen vaan keskittyy lähinnä omaan perspektiiviinsä. 8–10-vuotiaana, roolinoton toisessa vaiheessa, lapsi kykenee näkemään itsensä toisen asemassa ja sen vuoksi arvioimaan toisen tunteita, tarkoitusta ja toimintaa. Lapsi käsittää erilliset näkökulmat vuorotellen mutta ei kuitenkaan vielä pysty abstraktimman tason vastavuoroisuuteen. Vastavuoroisuuden mahdollistuminen tapahtuu vasta 10–12-vuotiaana, roolinoton kolmannessa vaiheessa. Silloin lapsi ymmärtää, että sekä hän itse että toinen voivat nähdä toisensa vastavuoroisesti ja samaan aikaan toimivina subjekteina. Tällöin lapsi voi nähdä vuorovaikutustilanteen ulkopuolisen silmin ikään kuin kolmannen henkilön näkökulmasta. Vasta varhaisnuoruuden neljännessä roolinoton vaiheessa ymmärretään sosiaalisten normien välttämättömyys yhteisenä näkökulmana. (Pulkkinen 1999, 4.)

Kouluikäisen lapsen fyysiset taidot ja oman kehon hallinta lisääntyy. Lapsen fyysinen kehittyminen ja kokemus omasta kehosta liittyvät olennaisesti myös lapsen minän ja omanarvontunteen rakentamiseen. Keskilapsuudessa lapsi oppii myös suhtautumisensa työskentelyä kohtaan. Kiinnostavan tekemisen kautta lapsi kokee ahkeruuden, innokkuuden ja motivoitumisen tunteita, jotka vaikuttavat lapsen asennoitumiseen myöhempään työntekoon ja ponnisteluihin saavuttaakseen tavoitteitaan. (Pulkkinen 1999, 5–6.)

Kouluiässä lapset hakeutuvat aikaisempaa enemmän saman ikäisten ystävien seuraan. Ystävyyssuhteista tulee entistä tärkeämpiä ja ryhmään kuuluminen on ikäkauden kehitykselle tarpeellista. Vuorovaikutus toisten kanssa opettaa lasta ymmärtämään ja säätelämään omia tunteitaan, ymmärtämään toisten tunteita ja toimimaan yhteistyökykyisesti. (Pulkkinen 1999, 6–7.)

Pulkkinen (1999) kuitenkin muistuttaa kouluikäisen lapsen tarvitsevan edelleen aikuisen läsnäoloa, vaikka lapset usein näyttäisivätkin viihtyvän keskenään. Lapsen roolinoton kehittyminen ystävyyssuhteissa tarvitsee aikuisen ohjausta. Kouluikäiselle lapselle ajoittainen yksinoleminen on myös tarpeellista, jotta lapsen sisäinen maailma lujittuisi. Kuitenkin tämäkin tulisi tapahtua turvallisesti, kuuloetäisyydellä aikuisista. Monituntinen yksinolo on kouluikäisestäkin lapsesta ahdistavaa, eikä sellainen tue lapsen emotionaalista kehitystä. Sosiaalisessa kehityksessä lapsi muodostaa myös sukupuolirooliaan, jonka vuoksi kouluikäiset lapset usein ensisijaisesti hakeutuvat samaa sukupuolta olevien ikätoverien seuraan. (Pulkkinen 1999, 6–7.)

Kouluikäisen lapsen ensisijainen kehitystehtävä on muodostaa käsitys oikeasta ja väärästä. Lapset tulevat 11–12-vuotiaana joustavimmiksi sääntöjä kohtaan ja ymmärtävät, että niitä voidaan muuttaa. Perheen merkitys on keskeinen lapsen moraalisen käyttäytymisen kehittämisessä. Keskustelut vanhempien kanssa periaatteellisista kysymyksistä ja vanhempien oma esimerkki johtavat arvojen sisäistymiseen ja antavat perustan yhteisen toiminnan muodostumiseen. Vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa lapset oppivat myös mielialojen ja tunteiden säätelyä. (Pulkkinen 1999, 7.)

Keskilapsuus eli alakouluikäisten ikävaihe on Pulkkinen (1999) mielestä unohdettu psykologisesti kokonaan. Varhaislapsuus ja toisaalta nuoruusikä ovat saaneet paljon huomiota yleisessä keskustelussa, keskilapsuuden erityistarpeiden jäädessä huomioimatta. Varhaislapsuudesta on tavallaan huomattomasti edetty nuoruuteen. (Pulkkinen 1999, 3.) Myös Tammisen (2004) mukaan lapsuuden ja aikuisuuden välille on kehkeytynyt ihmisen kehityshistorian näkökulmasta katsottuna uusi ilmiö

”nuoruus”, jonka alkaminen entistä aikaisemmin lyhentää lapsuutta ja toisaalta siirtää aikuisuutta toisessa päässä kauemmaksi. Nuoruus määrittyykin nykyään enemmän kulttuurisesti kuin biologisesti sen sosiaalisen kontekstin mukaan. (Tamminen 2004, 141.)

Wilenius (2002) puolestaan kritisoi yhteiskuntaamme perusmaterialistiseksi, jossa ei ymmärretä riittävästi ei-työikäisten eli lasten ja vanhusten tarpeita. Kasvatukseen liittyvät kysymykset kohdistuvat lähinnä tehokkaampaan ja nopeampaan työelämään tähtäämiseen kuin lapsuuden omiin tarpeisiin. Näkökulma on työelämänkin kannalta ajattelematon, koska vain olemalla ensin luova lapsi voi tulla luovaksi aikuiseksi. Lapsuus ei kuitenkaan ole aikuisuuden esiaste vaan itsessään arvokas ihmisenä olemisen muoto. (Wilenius 2002, 17–18, 26, 30.)

Uusikylän (2004) mukaan lapsen psykofyysistä kehitystä ei pysty millään tavoin nopeuttamaan. Vaikka vanhemmat saattavat kuvitella tehovalmennuksen avulla kasvattavansa kilpailukykyisemmän superlapsen, lahjojaan monipuolisemmin ja tehokkaimmin käyttävät ne lapset, jotka ovat saaneet olla rauhassa lapsia. Leikeissä lapsi saa kokemuksia, joista riittää luovuuden virtaa ja mielenkiinnon kohteita koko elämän ajaksi. (Uusikylä 2004, 184–185.)

Uusikylä (2004) korostaakin leikin merkitystä luovuuden kehittymisessä. Leikin tulisi jatkua kouluiän alettuakin, koska lapselle on tärkeää tuntea olevansa taitava vähintäänkin yhdessä asiassa. Kilpailu ja arviointi ovat nykyisin lapsenkin elämää koskettavia asioita, jotka johtavat turhautumisen, väheksynnän ja tappion tunteisiin. Leikki antaa voimakkaan vastapainon aikuisten maailmalle, koska leikissä lapset ovat voittajia ja sankareita. (Uusikylä 2004, 183.)

2.2 Kouluikäinen lapsi leikkijänä

Karimäki keräsi vuosina 2000 ja 2001 helsinkiläisten ja tallinnalaisten 7–12-vuotiaiden koululaisten leikkikuvauksia. Tutkimuksessa lapset saivat itse kertoa tutkijalle leikeistään. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tämän ikäiset lapset todellakin leikkivät paljon, leikki on heille tärkeää ja leikit olivat monipuolisia sekä hyvin mielikuvitusrikkaita. (Karimäki 2001, 2003, 2004, 2008.)

Suomen Unicef (2008) puolestaan selvitti tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten käsityksiä leikistä ja kavereista. Kyselyyn vastanneista lapsista melkein puolet olivat sitä mieltä, että lapset lopettavat leikkinsä liian nuorena. Kuudesluokkalaisista tytöistä hieman alle puolet leikki edelleen, pojista vain 32 %. Maalla asuvat lapset leikkivät tutkimuksen mukaan hieman pidempään kuin kaupunkilaislapset.

Tutkimuksessa tuli selville myös, että lapset lopettivat leikin, koska se ei enää kiinnostanut heitä. Leikkiminen näytti kiinnostavan vähiten niitä lapsia, joilla ohjatut harrastukset veivät liian paljon aikaa sekä niitä lapsia, joilla harrastuksia ei ollut ollenkaan. Leikkiminen ei myöskään kiinnostanut niitä lapsia, jotka kuluttivat suurimman osan ajastaan tietokoneella tai internetissä. (Unicef, 2008.)

Kouluikäinen lapsi on leikkijänä aktiivinen osallistuja, joka vaatii tarkasti sääntöjen noudattamista. Sääntöleikit ja pelit ovatkin keskeisiä kouluikäisen lapsen leikkejä. Leikkien ja pelien parissa vertaisryhmässä kilpaileminen kehittää ja vahvistaa lapsen identiteettiä. Tälle ikäkaudelle tyypillisesti peleissä ja sääntöleikeissä onnistuminen ja voittaminen ovat tärkeitä lapselle. Suosittuja sääntöleikkejä kouluikäisten keskuudessa ovat esimerkiksi hippa- ja hyppyleikit, erilaiset joukkuepelit sekä rosvo- ja poliisileikit. (Airas & Brummer 2003, 175.)

Pelien ja sääntöleikkien avulla lapset oppivat ymmärtämään, seuraamaan, neuvottelemaan ja uudistamaan sääntöjä. Lapset harjoittelevat itsesääätelyä tässä luonnostaan motivoivassa kontekstissa. Lapset voivat oppia itsesääätelyä vain harjoittamalla sitä pelaamalla itsekseen tai toisten kanssa, aivan kuten mielikuvitusleikeissään. (Bodrova & Leong 2006, 281.)

Bodrovan ja Leongin (2006) mukaan kouluikäisten vanhempien pitäisi ottaa pienempi rooli sääntöleikkien- ja pelien pelaamiseen. Sopiva rooli olisi esimerkiksi sääntöjen selventäminen ja sääntöjen kirjoittaminen ylös. Nykyajan lapset usein harrastavat urheilua ja pelejä kuten jalkapalloa, jotka ovat täysin aikuisten hallitsemia. Sen sijaan, että lapset oppisivat neuvottelemaan säännöistä ja kohtaamaan seuraamuksia, aikuiset ovat tuomaroimassa peliä. Jos nämä ovat ainoat tilanteet, joissa lapset pelaavat, he menettävät tärkeän ja tarpeellisen itsesääntötyön harjoituksen. Tämän ikäiset oppivat pelejä parhaiten hieman itseään vanhempien tai taitavampien kanssa. (Bodrova & Leong 2006, 281.)

Myös aikaisempien kehitysvaiheiden leikit jatkuvat kouluiässä edelleen (Airas & Brummer 2003, 175; Davidson 1998, 181; Robinson 2008, 165; Singer & Singer 2005, 39). Lapset leikkivät kuvitteluleikkejään yhä nukeilla, pyssyillä, legoilla ja muilla leikkikaluilla. Kouluikäiset lapset hauskuuttavat mielellään toisiaan kertomalla vitsejä ja esittämällä taika- ja sirkustemppeja. (Airas & Brummer 2003, 175.)

Kouluikäiset saattavat sisältää kuvittelun usein myös toisenlaiseen toimintaan tai kääntää sen peleihin ja fantasiakirjoihin (Robinson 2008, 165). Kuvitteluleikki sisäistyy asteittain kouluikäisen lapsen

henkilökohtaiseen henkiseen aktiivisuuteen. Se voi jatkua myös avoimemmin ryhmäleikkimuodoissa, kuten 8–9-vuotiaat kiipeilemässä kiviröykkiöillä leikkien olevansa tutkimusmatkailijoita, merirosvoja tai lehmipoikia. (Singer & Singer 2005, 39.)

Mielikuvitusleikki on edelleen tärkeää kouluikäisille lapsille mutta se tulee vähemmän näkyväksi aikuisille heidän ympärillään. Toisin kuin pienemmät lapset, kouluikäiset eivät enää pukeudu rooli-vaatteisiin ja esitä leikkiä suurieleisesti. Leikistä tulee enemmän verbaalisempaa. Kieli, ei toiminta, on se joka määrittelee näiden vanhempien lasten leikin. Leikin suunnittelu tulee yhtä tärkeäksi tai tärkeämmäksi kuin itse leikkiminen. Leikkitarina usein jatkuu rakentuen päivästä toiseen ja kestäen viikkoja tai kuukausia. Kouluikäiset lapset luovat mielellään tarinoita, joissa ovat yhteydessä kuuluisiin tai ihailtaviin ihmisiin. Toiset voivat luoda unelmien urheilujoukkueen ja kuvitella itsensä uskomattomien voittomaalien tekijäksi. (Davidson 1998, 181.)

Tämän ikäiset lapset osaavat leikkiä yhteistyökykyisesti, sosiaalisesti toivotulla tavalla vuorottelemalla, jakamalla ja kommunikoimalla verbaalisesti ja ei-verbaalisesti. Turvallisessa leikin kontekstissa lapset oppivat tekemään kompromisseja, jotka kehittävät luottamuksen tunteita. Jos lapsista tuntuu, että aikuiset kokevat leikin lapselliseksi tai hyödyttömäksi, he siirtyvät leikkimään enemmän yksin aikuisten näköpiirin ulkopuolelle. Julkinen leikkiminen voi näyttäytyä lautapeleinä, älyä vaativina peleinä tai kielipeleinä, kun puolestaan aikuisten ollessa poissa mielikuvitusleikit saavat sijansa. Tässä vaiheessa lapset perustavat usein salaisia kerhoja, keksivät salakoodeja, leikkivät riimileikkejä ja käyttävät enemmän sanaleikkejä ja arvoituksia. Sosiaalisesti hyväksytty kuvitteluleikki voi tulla esiin runojen kirjoittamisena, näyttelemisenä koulun esityksissä ja ottamalla osaa erilaisiin taiteen ja musiikin muotoihin. (Singer & Singer 2005, 40.)

Symbolisen leikin uudet muodot jatkuvat rinnakkain fyysisen leikin kanssa. Tällaista fyysistä leikkiä tämän ikäisillä on esimerkiksi pesäpallo, jalkapallo, koripallo, skeittaaminen, rullaluistelu, rullalautailu ja jopa leikkipainiminen. Mielenkiinto tällä ikäkaudella kasvaa myös teknologiaa ja tietokone- ja konsolipelejä kohtaan. Lapset rakentelevat ohjeiden mukaan esimerkiksi pienoismalleja, legoja tai puisia palikoita. Näistä rakennelmista voi tulla kuvittelu- tai symbolinen leikki, jos lapsi keksii kerromuksen, jossa rakennelmat ovat. (Singer & Singer 2005, 40–41)

Kouluikäisten lapset pelaavat myös paljon erilaisia tietokonepelejä. Miettinen & Rotkirchin (2012) tutkimuksessa tietokonepelien pelaaminen vei paljon vapaa-aikaa yli 10-vuotiailta kouluikäisiltä lapsilta. Kun ruokailemista ja muuta henkilökohtaista toimintaa ei otettu huomioon, veivät tietokonepelit

pojilta eniten aikaa koulun jälkeen. Tytöt kuluttivat eniten vapaa-aikaa tietokoneella olemiseen, television katseluun ja läksyihin. (Miettinen & Rotkirch 2012, 104).

Karimäen (2003) mukaan lapset saavat aineksia leikkeihinsä heitä kiinnostavista asioista ja heitä ympäröivästä todellisuudesta. Median sisällöt kuuluvat osana lasten todellisuuteen ja ne kiinnostavat lasta, joten lapsi saa niistä myös vaikutteita leikkeihinsä. Karimäen mielestä yleisessä keskustelussa onkin turhaan oltu huolissaan television katselun, tietokoneen tai erilaisten konsolipelien pelaamisen vaikutuksesta lasten kuvitteluleikkeihin. Hänen mukaansa ne eivät ole vähentäneet lasten kuvittelu- leikkejä vaan sen sijaan lapset ottavat ympärillä olevasta mediamaailmasta rakennusosia ja ideoita omiin leikkeihinsä. (Karimäki 2003, 54–55.) Myös Kyrönlampi-Kylmäsen tutkimuksessa lasten leikkiminen ei ollut jäänyt syrjään vaikka tietokonepelejä pelattiinkin (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 164).

Lahikaisen ym. (2011) mukaan televisio-ohjelmien katsominen ja tietokonepelien pelaaminen saattaa olla lapselle laadukasta viihdettä ja ajanvietettä, jotka mahdollistavat uuden oppimisen ja kokemisen. Lapsen kehitystasolle sopimattomat ohjelmasisällöt ja suuri median käyttö voivat kuitenkin johtaa lapsen nukahtamisvaikeuksiin, psyykkisiin oireisiin ja pelkotiloihin. Television katselun yhdistyessä suojaaviin tekijöihin, kuten vuorovaikutukseen vanhempien kanssa, se voi vaikuttaa positiivisesti lapsen kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Tärkeää on kuitenkin, että lapsi on riittävästi myös suorassa vuorovaikutuksessa vanhempiensa ja toisten lasten kanssa. Leikille ja ulkoilulle on jätävä aikaa tarpeeksi. (Lahikainen ym. 2011, 1569.) Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimuksessa lapset toivoivat sosiaalista vuorovaikutusta televisiota katsoessaan ja tietokone- ja konsolipelejä pelatessaan ja pyysivät vanhempiaan pelaamaan kanssaan tietokonepelejä. Lapset kokivat iloa yhteisistä pelihetkistä. (Kyrönlampi-Kylmäsen 2007, 164.)

2.3 Tyttöjen ja poikien leikit

Sinkkosen (2004) mukaan leikin yhtenä tehtävänä on myös sukupuoli-identiteetin vahvistuminen. Leikin avulla lapsi vähitellen kasvaessaan pohtii oman sukupuolensa ruumiillista kelpaamista, sukupuolten välisiä suhteita, seksuaalisuutta ja tulevaisuutta äitinä tai isänä. Sinkkosen mukaan leikkien sukupuoliset erot johtuvat myös osittain hormonaalisista tekijöistä. (Sinkkonen 2004, 75.)

Martinin & Fabesin (2001) mukaan lasten leikkiminen samaa sukupuolta olevien kanssa varhaisina kouluvuosina ennusti sukupuolelleen tyypillistä käytöstä myöhemmässä kouluiässä. Tämä johti

myös sukupuolen mukaan jakautuviin lapsiryhmiin leikki-tilanteissa. (Bornstein ym. 2010, 234.) Maccoby (1999) mukaan sukupuolelle ominainen käytös alkaa jo ennen kouluikää ja voimistuu koko lapsuusajan. Vanhemmat ja muut aikuiset saattavat tiedostamattaan tukea ja voimistaa lasten taipumusta jakaa toisensa sukupuolen mukaan. (Maccoby 1999, 24–27.)

Martinin & Fabesin (2001) mukaan tyttöjen leikkiminen toisten tyttöjen kanssa vähentää tyttöjen aktiivisuutta, aggressiivisuutta ja lisää yhdessä leikkimistä sekä leikkimistä aikuisten lähellä (Bornstein ym. 2010, 234). Maccoby (1999) mukaan tyttöjen leikkivän tällöin enemmän sisällä, pienemmissä ryhmissä ja keskittyvät luomaan läheisiä ystävyssuhteita (Maccoby 1999, 24–27).

Karimäen tutkimuksessa kotileikit näyttäytyivät edelleen yhtenä suosituimmista tyttöjen leikkiteemoista. Kouluikäisillä kotileikit monipuolistuvat entisestään ja niihin sisältyy useita laajoja perheitä ja sukuja. Karimäen tutkitut tytöt leikkivät kotia usein itsellään, nukeilla tai barbeilla mutta kotia leikittiin myös muillakin kuin ihmishahmoilla kuten pikku-eläimillä, pehmoleluilla, kivillä, peikoilla, kinder-yllätyksillä ja jopa superpalloilla. Kotileikin idea ei kuitenkaan muuttunut olennaisesti vaikka leikin välineet muuttuivat. (Karimäki 2008, 1.)

Karimäen mukaan tyttöjen leikkeihin liittyvät myös eläimet. Oikeille lemmikeille rakennetaan harjoitusratoja ja tempupaikkoja. Tytöt voivat leikeissään myös kuvitella itsensä eläimiksi, eläinleikeissä on usein myös eri ammatteja kuten eläinlääkäri, valmentaja tai koirakouluttaja. Suosituimmiksi tyttöjen ammattileikeiksi nousi kuitenkin kampaaja, opettaja, kaupan myyjä ja poliisivoimiin liittyvät ammatit. (Karimäki 2008, 2.)

Karimäen mukaan helsinkiläispojat kuvailivat paljon erilaisia leikkejään. Poikien suosimia leikkejä olivat vakoiluleikit, kiipeilyleikit, avaruusleikit ja legoleikit. Pojat kuvailivat leikkivänsä karanneita poikia, katoavaa kolikkoa ja autoleikkejä. Kuitenkin myös pojat kertoivat leikkivänsä pehmoleluilla ja lemmikeiden kanssa sekä koti- ja kaupunkileikkejä. Leikit vaihtelivat yhtä paljon kuin oli leikki-
jöitäkin. (Karimäki 2008, 3.)

Pellegrinin & Smithin (1998a) mukaan pojat ryhtyvät tyttöjä useammin kaikenlaisiin fyysisen leikin muotoihin (Smith 2010, 115). Martinin & Fabesin (2001) mukaan poikien leikkiminen pääosin oman sukupuolensa kanssa lisää leikkiä aikuisten näköpiiriin ulkopuolella (Bornstein ym. 2010, 234). Pellegrinin ym. (1995) tutkimuksen mukaan pojilla näyttäisi olevan korkeampi aktiivisuuden taso leikeissä, kun heidän fyysistä aktiivisuutta oli rajoitettu sisätiloissa (Smith 2010, 102).

Karimäen tutkimuksessa helsinkiläispoikien suosituin leikki oli erilaiset sota- ja taisteluleikit. Pojat leikkivät sotaa kotona, metsässä ja pihalla. Sotaleikit saattoivat tapahtua kuvitteellisessa tai ”mahdotomassa” ympäristössä, esimerkiksi avaruudessa tai ritariajalla. Leikkiympäristöllä, esimerkiksi mahdollisuudella rakentaa majoja, on vaikutus sotaleikin laatuun. Sotaleikeissä pojat käyttivät välineinä kuulapyssyjä, itse tehtyjä puuaseita tai luonnon omia materiaaleja kuten käpyjä ja keppejä. Sota- ja taisteluleikeissä pojat usein leikkivät erilaisia koulutusleikkejä ja juuri näissä taistelukoululeikeissä näkyivät myös mediasta poimitut hahmot. (Karimäki 2008, 3.)

Karimäen (2008) mukaan 7–13-vuotiaat tytöt ja pojat eivät yleensä tarkoituksellisesti hakeudu leikkimään yhdessä. Kuitenkin ollessaan jostain muusta syystä samassa paikassa kuten koulussa tai sukulaisilla, he saattavat leikkiä keskenään. Tytöt ja pojat leikkivät eniten yhdessä erilaisia pihaleikkejä. (Karimäki 2008, 5.)

Tarkastellessaan keräämäänsä aineistoa leikkien toimijoiden mukaan (prinsessa, barbi, nukke, noita, poliisi, pokemon, sotilas), Karimäki (2008) toteaa, leikkien eriytyvän tyttöjen ja poikien leikkeihin verrattain selkeästi. Kuitenkin tarkastellessaan leikin tapahtumia itsessään, joko tyttöjen ja poikien leikkeihin ei olekaan niin johdonmukainen. Leikkiroolit eivät välttämättä ohjaakaan leikin tapahtumia, esimerkiksi tyttöjen leikkien hahmot voivat joutua ihan yhtä hurjiin seikkailuihin kuin poikien leikkimät hahmot. (Karimäki 2008, 5.)

Maccobyn (1990) tutkimuksen mukaan sukupuolten erot leikeissä tulevat esiin ainoastaan leikittäessä sosiaalisissa tilanteissa. Leikki kuitenkin vaihtelee sen mukaan leikitäänkö saman sukupuolen edustajien, vanhempien, vastakkaisen sukupuolen kanssa tai yksin. (Maccoby 1990, 513–520.)

Sinkkosen mukaan tyttö samastuu hoivaamisleikeissään äitiinsä sekä koko naiseuteen. Poika puolestaan hakee samaistumiskohdetta isästä painimalla tämän kanssa ja ihailemalla isän ylivoimaisuutta. Leikeissään poika saattaa uhota ja leikit näyttävät aggressiivisilta hyvän ja pahan taisteluilta. Poika kuitenkin samaistuu näissä leikeissään hyvän puolelle. Sinkkonen kuitenkin korostaa, että ei ole tarpeellista ohjata lapsia leikkimään sukupuolelleen ”ominaisia” leikkejä. Lapsien pitää saada leikkiä niitä leikkejä, joista eniten itse pitävät. On sensitiivisiä poikia, jotka hakeutuvat ennemmin rauhallisiin leikkeihin ja toisaalta riehakkaampia tyttöjä, jotka leikkivät mieluummin fyysisesti rajumpia leikkejä. (Sinkkonen 2004, 76.)

3 VANHEMMUUS, VUOROVAIKUTUS JA LEIKKI

Vanhemman suhtautuminen lapsensa leikkiin ja sen merkitykseen lapselle liittyy läheisesti vanhemman kasvatustietoisuuteen, jota käsitellään ensimmäisessä kappaleessa. Toisessa kappaleessa esitellään Veli-Matti Värri (2000) näkemyksiä dialogisesta kasvatuksesta. Dialogisessa kasvatuksessa on ensisijaista kasvattajan ymmärtävä ja vastavuoroinen suhtautuminen lapseensa. Lapsen ja vanhemman välinen aito leikki ja vanhemman ymmärrys leikkiä kohtaan syntyvät dialogisesta kasvatussuhteesta. Kolmannessa kappaleessa käydään läpi aikaisempien tutkimusten ja muun teoreettisen kirjallisuuden avulla lapsen ja vanhemman välisen leikin olemusta ja merkitystä.

3.1 Vanhemman kasvatustietoisuus

Äidin ja isän vanhemmuuden juuret ovat omassa kokemushistoriassa, lapsuudessa, kulttuurisessa taustassa ja suvun perinteissä. Vanhempien omat kokemukset vaikuttavat enemmän tai vähemmän tiedostetusti siihen, miten he toimivat vanhempina ja millaisia kasvattajia he ovat omille lapsilleen. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 114.) Vanhemmuus ja perhe ovat aina omaa aikaansa ja yhteiskunnan ja sosiaalisen yhteisönsä arvoja peilaavia alati muuttuvia ilmiöitä, vaikka vanhemmat itse eivät usein tietoisesti koe olevansa erityisen kasvatustietoisuuden edustajia tai edes kasvattajia lapsilleen. (Värri 2000, 105.)

Ennen lapsen syntymää vanhemmilla on kuitenkin jo odotuksia ja eräänlaista kasvatuksellista esiymmärrystä tulevaa lasta kohtaan. Tämä kasvatuksellinen esiymmärrys antaa suuntaa, mitä on tulossa. Se koostuu vanhemman ihmiskäsityksestä, kehityspsykologisesta tuntemuksesta ja hänen omaksumista kasvatuksellisista näkemyksistään. Yhdessä nämä tekijät muodostavat vanhemman lapsikäsityksen, joka on lähtökohta kasvatussuhteelle. Kun lapsi syntyy ja vanhempi saa konkreettista kokemusta lapsesta ja omista resursseistaan vanhempana, aikaisemmat kasvatuskäsitykset tulevat esille ja muotoutuvat uudestaan. Kokemuksen kautta vanhemman kasvatustietoisuus tulee testattaviksi. (Värri 2000, 96.)

Hirsjärven (1980) mukaan kasvatustietoisuus on yksinkertaisesti määriteltynä kasvattajan tietoisuuden tilaan viittaava ilmiö, joka ilmenee tietoisuutena kasvattajana toimimisesta sekä tietoisuutena velvollisuuksista ja oikeuksista, joita kasvattajana toimimiseen liittyy. Kasvatustietoisuudella on aina

henkinen olemus ja sen luonne tulee esille esimerkiksi käytännön kasvatustoiminnassa. Syvimpänä perustana kasvatustietoisuudessa on yksilön ihmiskäsitys, joka määrittelee ihmisen näkemyksen inhimillisistä perusedellytyksistä ja ominaisuuksista. Tämän avulla yksilö tekee tavoite- ja menetelmävalintojaan kasvatuksessaan. (Hirsjärvi 1980, 19.)

Hirsjärvi (1980) jakaa kasvatustietoisuuden pääpiirteisesti tietoisuuteen kasvatuksen tavoitteista, keinoista ja tuloksista. Ensinnäkin kasvattajan kasvatustietoisuus sisältää hänen käsityksensä kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä. Tämä tietoisuuden alue liittyy läheisesti kasvattajan ihmiskäsitykseen ja maailmankatsomukselliseen arvopohjaan sekä elämänfilosofiaan. (Hirsjärvi 1980, 19.)

Toinen kasvatustietoisuuden alue käsittää kasvattajan käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuympäristön merkityksestä inhimilliselle kasvulle. Käsityksissä kasvatuksellisen vuorovaikutuksen merkityksestä inhimilliselle kasvulle korostuvat kasvattajan käsitys omasta toiminnastaan eli itsetiedostuksesta. Kasvattajan itsetiedostukseen kuuluvat olennaisena osana hänen käsityksensä kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä, joka koostuu kontrollitekniikoista (esim. rajoitukset, ohjaamistavat) ja vuorovaikutuksen emotionaalisista ominaisuuksista. Käsitykset kasvuympäristön merkityksestä inhimilliselle kasvulle sisältävät kasvuvirikkeiden laadun merkityksen lapsen kehittymiselle. Alueeseen kuuluvat kaikki ympäristövaikutukset (ekologiset, sosiaaliset, kulttuuriset virikkeet). Tähän alueeseen kuuluvat kaikki käsitykset siitä, miten erilaiset teot, tilanteet, sisällöt ja materiaalit vaikuttavat kasvatettavaan kasvuvirikkeinä. (Hirsjärvi 1980, 19.)

Kolmantena alueena kasvatustietoisuuteen kuuluu kasvattajan yksilöllinen ihmiskäsitys, joka määrittelee ihmisen näkemyksen inhimillisistä perusedellytyksistä ja ominaisuuksista. Tämän avulla kasvattaja tekee myös tavoite- ja menetelmävalintojaan kasvatuksessaan. Ihmiskäsitys kasvatustietoisuuden osana käsittää ensinnäkin kasvattajan näkemyksen konkreettisista yksilöistä, jotka ovat kasvatuksen kohteena. Toiseksi tämä alue sisältää kasvattajan käsitykset ihmisen kasvun ja kehityksen yleisistä lainmukaisuuksista ja kolmanneksi käsitykset lapsen olemuksen erityispiirteistä. (Hirsjärvi 1980, 19.)

Tietoisuuteen kuuluu siis erilaisia vaiheita ja tasoja. Jatkuvasti kehittyvänä prosessina tiedostaminen ei johda mihinkään lopulliseen tai pysyvään tilaan. Kasvatustietoisuus ei siis ole kenellekään täydellinen tai valmis. (Hirsjärvi 1980, 19–20.)

Värrin (2000) mukaan kasvattajalla on aina ajatuksia kasvatuksen tavoitteista ja kasvutapahtuman tarkoituksesta, muuten kasvatus ei olisi mahdollista. Nämä päämäärät eivät kuitenkaan saa milloinkaan olla vastakohtaisia hyvälle elämälle ja itseksi tulemisen ideaalille. Kasvatuksessa onkin kartoitettava etukäteen asetettuja ja kasvatetun tulevaisuutta rajoittavia ihanteita kuten kansalais- tai ammattirooliin tai ideologiaan kasvattamista. (Värri 2000, 21–22.)

Kasvatuksella on aina merkityksensä siinä prosessissa, jossa ihmisen tietoisuus itsestään herää. Vaikka ihmisellä on luontainenkin valmius syventää tietoisuuttaan, kasvatuksella on siihen vaikutuksensa. Jos kasvatus on kovin pintapuolista, teknisten taitojen ja tietojen opettelua, se ei tue ihmisen tietoisuuden syvenemistä. (Puolimatka 1999, 28.)

Kasvatustavoitteiden taustalla on kasvattajan käsitys hyvästä elämästä. Näin lapsen kehitykselle luotava suunta ilmentää sitä, mikä elämässä on tärkeintä. Ihmiskuvan ja hyvän elämän pohtiminen johtaa elämän perimmäisten kysymysten äärelle. Keskustelu kasvatustavoitteista ohjaa ajatukset siihen, millaisena olentona kasvattaja näkee ihmisen ja mikä on ihmisen tarkoitus. Kysymys elämäntarkoituksesta on välttämätön, sen laajuudesta, epämääräisyydestä ja moniselitteisyydestä huolimatta. (Puolimatka 1999, 26.)

3.2 Vanhemman ja lapsen kasvatussuhteen dialogisuus

Värrin (2000) mukaan dialogisen kasvatuksen perustana on se, että vanhemmalla on kasvatuksen ihanteena kasvatettavan itseyden eli itseksi tulemisen ja hyvän elämän toteutuminen. Dialogisessa kasvatuksessa tämä mahdollistuu vain, jos kasvatettavaa arvostetaan ainutlaatuisena yksilönä, jonka yksilöllinen näkökulma otetaan huomioon kasvatustilanteissa. Ihanne hyvästä elämästä tarkoittaa, että lapsesta pidetään hyvää huolta ja hänelle ominaisia kykyjä ja ominaisuuksia pyritään edistämään nykyhetkessä. (Värri 2000, 23, 95.)

Dialogisessa kasvatussuhteessa vanhemman tulee kunnioittaa ja arvostaa lastaan myös toiminnan tasolla. Vanhemman tulee olla oikeudenmukainen ja luottamuksen arvoinen. Kasvatustoimissaan vanhemman tulee ottaa huomioon lapsen oma yksilöllinen näkökulma. (Värri 2000, 128.)

Kasvatussuhde eroaa muista dialogisista suhteista siinä, että se ei voi milloinkaan olla täydellinen vastavuoroinen minä-sinä-yhteys. Kasvatussuhde rakentuu molemminpuoliseen tunneperäiseen ko-

kemukseen mutta se on kasvattajan kasvatuksellisten tarkoitusten vuoksi kuitenkin tiedollisesti yksisuuntainen. Tämä johtuu siitä, että ainoastaan kasvattajalla on mahdollisuus nähdä suhteen molemmat puolet ja kokea yhteiset tapahtumat myös kasvatettavansa näkökulmasta. (Värri 2000, 157.)

Kasvatussuhteen dialogisuuden vastakohdaksi Värri esittää monologisuuden, joka ilmenee välinpitämättömyytenä, egoismina tai päämääräkeskeisyytenä. Välinpitämättömyys tulee esiin joko täydellisenä piittaamattomuutena lasta kohtaan tai pedagogisena piittaamattomuutena, jolloin kuvitellaan lapsen hyvän toteutuvan lapsen saadessa tehdä itseä koskevat ratkaisut täysin itsenäisesti ilman vanhempien apua. Egoismissa vanhempi pyrkii lapsen kautta tyydyttämään omaa kunnianhimoaan tai tarpeitaan. Päämääräkeskeisyydessä keskeistä on lapsen itsensä unohtaminen, kasvatuksen tavoitteena on ulkoisten päämäärien saavuttaminen esimerkiksi huippu-urheilun saralla. (Värri 2000, 131.)

Ainoastaan dialogissa kasvattaja voi oppia, mitä hänen lapsensa tarvitsee milloinkin kasvaakseen. Samalla kasvattaja oppii ymmärtämään ihmisen kasvua syvällisemmin sekä näkemään omien kykyjensä ja tietämyksensä rajat. Kasvattajan on pystyttävä käymään läpi omia käsityksiään ja ymmärrettävä itsekasvatuksen olevan merkittävä osa dialogista suhdetta. Dialoginen kasvatusta vaatii vanhemmalta oman kasvatustoimintansa motiivien ja kasvatuskäsityksien jatkuvaa reflektointia sekä lapsen hyvän arviointia nykyhetkessä. (Värri 2000, 89, 129, 131)

Peter Collins (1980) on jaotellut Buberin kasvatuseetiikan edellytykset kolmeksi periaatteeksi. Ensimmäinen periaate koskee kasvattajan herkkyyttä kasvatettavan kokonaisuudelle, jossa kuunteleva asenne kasvatettavaa kohtaan nousee merkitsevämmäksi kuin lapsen erityisiin piirteisiin ja kykyihin suuntautuva kasvatusta. Toinen kasvatuseettinen periaate on tulla tietoiseksi kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista. Kolmas periaate on kaikkein tärkein, siinä edellytetään kasvatettavan elämän hyväksymistä ehdottomasti ja kunnioittavasti. Nämä kolme edellytystä takaavat kasvattajalle ja lapselle molemminpuolisen todellisuuden, joka säilyy ”maanalaisena” dialogisuutena silloinkin, kun he eivät ole yhdessä. (Värri 2000, 84.)

Dialogisen kasvatuksen tehtävänä on mahdollistaa kasvatettavan itsetietoisuuden kehittyminen sekä herätellä samalla kasvatettavan vastuun- ja oikeudentuntoa. Dialogisen kasvatuksen ideaalina on se, että lapsen oma kokemus dialogisesta kasvatuksesta sisäistyy hänen dialogiseksi asenteeksi muita ihmisiä, maailmaa ja itseään kohtaan. Hänestä tulee rakastava, kuunteleva ja arvostava ihminen, koska häntäkin on kohdeltu niin. (Värri 2000, 26.)

3.3 Vanhemman ja lapsen yhteisen leikin merkitys

Vauvan ensimmäinen ihmissuhde on elintärkeä lapsen kehitymiselle ja sillä on myös suuri merkitys lapsen leikkivalmiuden syntymiselle. Leikillisuus on osa hyvää vanhemmuutta. Yhteisten leikkien avulla vanhemmat opettavat vauvalleen kyvyn leikkiä, joka tuo lapselle työkaluja selviytyä elämässä. (Airas&Brummer 2003, 163.)

Levensteinin ja O'Haran (1993) mukaan lapsen ja äidin kahdenkeskinen ja vuorovaikutteinen leikki luo edellytykset lapsen hyvälle kognitiiviselle ja sosio-emotionaaliselle kehitykselle, joiden vaikutus näkyy vielä kouluiässäkin. Lapsen oppimiselle näissä äidin ja lapsen välisissä leikkituokioissa oli erityisen tärkeää se, että ne tapahtuivat spontaanissa ja hausassa kahdenkeskisessä ilmapiirissä. (Levenstein & O'Hara 1993, 234.)

Lapsen kasvaessa lapsi oppii leikkimään eri-ikäisten leikkikavereidensa kanssa. Frostin (1991) mukaan vanhemman ja lapsen yhteinen leikki antaa kuitenkin vanhemmalle mahdollisuuden luoda yhteys lapseen ja tilaisuuden oppia lapseltaan (Frost 1991, 336). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimuksessa lapset kaipasivat rauhallista ja intensiivistä yhdessäoloa vanhempiensa kanssa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 165).

Sutton-Smithin (1993) mukaan vanhemman ajoittaisella osallistumisella yhteiseen leikkiin lapsen kanssa näyttäisi olevan voimakas vaikutus lapsen leikillisyyden kehittymiseen. Kuitenkin vain jos aikuinen ei ole leikissä liian tunkeileva, yksipuolinen tai ylivoimainen. Yhteisten leikkien suurin etu voikin olla se, että vanhempi leikkiin osallistuessaan on vilpitön ja avoin. Tällöin lapsikin pääsee osallistumaan leikkiin vanhemman kanssa enemmän tai vähemmän samanveroisena aikuisen kanssa. (Sutton-Smith 1993, 24.)

Singerin ja Singerin (1990) pitkäaikaistutkimuksessa tutkittiin lapsia kolmevuotiaasta 11-vuotiaaksi. Tutkimuksessa saatiin selville, että lasten mielikuvitus oli todennäköisemmin sitä parempi mitä parempi mielikuvitus heidän vanhemmillansa oli. Mielikuvitukseksikaat vanhemmat voivat edistää lastensa mielikuvituksen kehittymistä. (Singer & Singer 1990, 162–163.)

Aikuisuuden huumorintaju on peräisin lapsuuden leikkien ja leikillisyyden ohella myös aikuisten naurusta ja esimerkistä sekä siitä, että aikuiset ovat halunneet olla leikillisessä vuorovaikutuksessa

lasten kanssa. Aikuisten leikillä ja leikillisyydellä sekä halulla leikkiä lapsiensa kanssa on siis merkitystä lasten leikkimielisyyden ja huumorintajun kehittymiselle. (Hänninkäinen 2004, 157.)

Otto ja Riemann (1990) tutkivat 6–12-vuotiaiden lasten ja heidän vanhempiansa välisiä leikkejä. Tutkimuksessa tuli esille, että vanhemmat leikkivät mieluiten lastensa kanssa pelaamalla organisoituja pelejä, lapset vastakohtaisesti toivoivat mieluiten vanhempien leikkivän roolileikkejä heidän kanssaan. Tutkijat tulivat siihen päätelmään, että vanhemmat valitsivat mieluiten perinteisen leikkimisen menetelmän kuten lautapelit, jossa he kokivat olevansa taitavampia kypsemmillä taidoillaan. Lapset puolestaan valitsivat mieluummin fantasian, jossa he yleensä ovat vanhempiaan taitavampia. (Sutton-Smith 1993, 24.)

Kuvitteluleikeissään lapset laittavat hahmonsia puhumaan ja päättävät, kuka on hyvä ja kuka on paha, kuka voittaa ja kuka häviää. Näinä leikin ohikiitävinä hetkinä itse keksimässään leikkimaailmassa lapsi on voimallinen ja johdossa oleva. Aikuiset, jotka menevät liian pitkälle lapsen itse kehittelemään leikkiin ja yrittävät ottaa kontrollin leikkiin saavat aikaiseksi lapsen vetäytymisen leikistä ja lapsen haluttomaksi jatkamaan sitä. (Robinson 2008, 164.)

Karimäen (2004) tutkimus kouluikäisten lasten leikeistä antaa kuvan vanhemmista, jotka ovat täysin tietämättömiä lastensa leikeistä ja varsinkin leikkien sisällöistä. Lasten tarinoissa tuli toistuvasti esille lasten näkemys vanhemmistaan, jotka eivät olleet erityisen kiinnostuneita lastensa leikeistä ja tekemisistä. Lapset puolestaan eivät oma-aloitteisesti ryhtyneet kertomaan leikeistään vanhemmilleen. Leikeistä jätettiin kertomatta vanhemmille esimerkiksi siksi, että vanhemmat olisivat voineet kieltää leikin liian vaarallisena. Mutta yleisin syy kertomatta jättämiseen oli se, että lapset eivät uskoneet vanhempia kiinnostavan heidän leikkinsä. Karimäen tutkimuksessa vanhemmat osallistuivat harvoin kouluikäisten lastensa leikkeihin, tosin lapset eivät sitä usein toivoneetkaan. Lasten mielestä aikuiset eivät ymmärrä heidän leikkejänsä, koska ne aikuisten mielestä näyttävät riehumiselta tai järjettömältä juoksemiselta. (Karimäki 2004, 256–257.)

Karimäen (2004) mukaan vanhemmat näkevätkin leikin yksinkertaisesti vain oikean elämä harjoitteluna. Leikkiä sinänsä ei arvosteta tarpeeksi, vaan vanhemmat kokevat tärkeämmiksi leikin kehittävyuden ja oppimisen edistävyyden. Karimäen mielestä vanhemman tulisi keskustella lapsensa kanssa leikkien sisällöistä ja osoittaa kiinnostusta lapsensa leikkejä kohtaan. Tällä tavoin vanhempi antaisi lapselle tunteen, että vanhempi arvostaa lapsen omaa maailmaa ja on halukas kuuntelemaan lapsen

ajatuksia. (Karimäki 2004, 256, 268.) Kalliala (1999) muistuttaa aikuisia sensitiivisyydestä lasta kohtaan. Aikuisen kuuluu olla halukas ja kyvykäs kuuntelemaan lasta. Jotta aikuinen ymmärtäisi leikin tarkoituksen, on hänen ymmärrettävä lapsen maailmaa ja lapsen ajatuksia. (Kalliala 1999, 235.)

Hintikan (2009) mukaan leikkiin kannustaminen on hyvän lapsuuden puolustamista. Aikuinen voi mahdollistaa leikin syntymistä innostamalla, tukemalla ja ideoimalla. Leikkiä kuuntelemalla puolestaan aikuinen oppii lapsen maailmaa ja ajattelua. Leikki syntyy turvallisessa ilmapiirissä, jossa lapsella on hyvä olla. Kouluikäisen leikille tulisi järjestää myös paljon aikaa, koska leikki antaa mahdollisuuden käsitellä koulumaailmaan ja lapsen muuhun elämään liittyviä asioita ja ilmiöitä. (Hintikka 2009, 143, 157, 162)

Kallialan (1999) mukaan leikille tulee antaa parhaat edellytykset, jos sitä pidetään tärkeänä. Leikille tulee luoda aikaa, tilaa, tarvikkeita ja virikkeitä lapsen käytettäväksi. (Kalliala 1999, 300.) Aikuinen vaikuttaa leikkiin sekä epäsuorasti että suorasti. Epäsuorasti aikuinen vaikuttaa leikkimiseen esimerkiksi järjestämällä leikkitilan, valitsemalla leluja ja kalusteita ja kannustamalla lapsia leikkimään toistensa kanssa. Aikuinen myös tarjoaa kokemuksia, joista lapset voivat saada ideoita leikkiinsä. Esimerkiksi retki eläintarhaan voi innostaa lapsia leikkimään kotona eläintarhaa. (Bodrova & Leong 1998, 279.) Lapsen tulee saada leikkiä niin kauan kuin lapsi haluaa leikkiä. Leikin ei pidä olla riipuvainen ajasta, paikasta tai leikistä, koska leikin tulee tapahtua lasten näkökulmasta. (Bergström 1997, 173–174.)

Suonisen (2008) mukaan työelämän luomat paineet aiheuttavat kuitenkin helposti perhe-elämälle tiukkoja reunaehtoja ja pakkoja. Monessa perheessä juuri arjen loputon kiire johtaa vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen vähenemiseen. (Suoninen 2008, 146.)

Leikkiä voidaan myös tarkastella osana kulttuuria ja kaikkien sen jäsenten toimintaa. Leikki ei kuulu olennaisena osana vain lasten elämään, vaan yhtäläillä aikuiset leikkivät. Leikki ei yhteiskunnassa läheskään aina esiinny leikin nimellä, mutta monien toimintojen luonteessa voidaan nähdä monia leikkiin tyypillisesti liitettyjä ominaisuuksia. (Sutton-Smith 1997, 3–4.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja tutkimusprosessin kulkua. Ensimmäisessä kappaleessa esittelen tutkimuksen tarkoituksen, tavoitteen ja tutkimustehtävän. Toisessa kappaleessa kerron teemahaastattelusta tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa. Kolmas kappale koostuu tutkimuksen kohdejoukon esittelystä sekä haastateltavien valikoitumisesta. Neljännessä kappaleessa kuvailen analysointiprosessia ja tutkimuksessa käytettyjä analysointimenetelmiä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimustehtävä

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen juhlavuoden 2014 yhtenä temana oli lapsen oikeus leikkiin. Lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula (lapsiasiavaltuutetun tiedote 10.4.2014) kiteytti teeman ja samalla leikin merkitystä seuraavasti: ”Leikki on lapsen oikeus, jota aikuiset eivät aina tarpeeksi arvosta ja vaali. Niin kotona, koulussa kuin harrastuksissakin tarvitaan lasten elämään enemmän leikkiä ja vähemmän suorittamista.”

Tämä tutkimus onkin ajankohtainen, koska sekä vanhemmuus että leikin merkitys lapselle nousevat säännöllisin väliajoin mediassa ja julkisessa keskustelussa esille. Lastenpsykiatrit ja muut asiantuntijat usein muistuttavat leikin, vanhemmuuden ja vapaa-ajan merkityksestä kouluikäiselle lapselle. Kuitenkin kouluikäinen lapsi uutisoidaan usein ensisijaisesti kouluun tai harrastuksiin liittyvästi. Kouluikäisen leikki on turhaan jäänyt taka-alalle kiinnostuksen kohteena, vaikka yleisessä keskustelussa usein ollaan huolestuneita kouluikäisten pelaamisesta tai liian suorituskeskeisestä harrastamisesta. Myös vanhemmuus on ollut paljon esillä julkisessa keskustelussa ja mediassa, vanhemmuus nähdään usein olevan ”hukassa” nykyään. Kuitenkin leikin merkitystä ei juuri ole aiemmin tutkittu Suomessa vanhempien näkökulmasta. Tämä tutkimus antaa vanhemmille mahdollisuuden kertoa leikin merkityksestä omasta näkökulmastaan. Näin saadaan arvokasta tietoa leikin asemasta lasten kotona ja siitä, ovatko kouluikäisten vanhemmat leikin puolella. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kiinnittää huomiota kouluikäisen leikin merkitykseen sekä vanhempien merkitykseen siihen. Näin ollen tämä tutkimus on antamassa uutta näkökulmaa kouluikäisen lapsen leikkiin.

Kouluikäisten lasten leikkiä on tutkittu aikaisemmin lähinnä lasten näkökulmasta lähtien tai liittyen koulun ohjattuihin oppimisleikkeihin. Vanhemman ja lapsen yhteistä leikkiä on tutkittu ensisijaisesti

lapsen varhaisimpina vuosina. Aikaisemmassa tutkimuksessa on tullut esille, että kouluikäiset lapset eivät usko vanhempiansa kiinnostavan lastensa leikit (Karimäki 2004, 256–257). Toisessa tutkimuksessa puolestaan tuli esille yhteys vanhempi-lapsisuhteen ja lapsen leikkimisen jatkumisen välillä. Mitä läheisempi suhde lapsella oli vanhempiin, sitä vanhemmaksi lapsi jatkoi leikkimistään. Leikin aikaisin lopettaneilla lapsilla oli etäiset suhteet aikuisiin mutta myös itsetuhoisia ajatuksia, ulkonäkömurheita ja aggressiivista käytöstä. (Oksanen 2008, 52.) Useamman tutkijan mielestä leikki onkin tärkeä tekijä kouluikäisen lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Lapsen leikeistä kiinnostuminen ja yhteiset leikit luovat myös vanhemmille mahdollisuuden ymmärtää ja kunnioittaa oman lapsensa maailmaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alakouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä leikistä ja leikin merkityksestä heidän omien lastensa arjessa. Tarkoituksena on myös selvittää vanhempien leikin arvostamisen vaikutusta lapsen vapaa-ajan rakentumiseen sekä lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen. Tarkoituksena on kuvata vanhempien näkökulmaa leikin olemuksesta ja merkityksestä. Vanhemman näkökulma leikkiin on kouluajan ulkopuolella ja kotiympäristössä tapahtuvaa.

Juuri tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimustehtävästä käy ilmi se, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita vanhempien näkemyksiä leikistä yleisesti sekä leikin ilmenemisestä ja merkityksestä heidän lastensa elämässä. Sekä selvittää ja kuvata mahdollista leikin osuutta ja merkitystä vanhemman omassa kasvatustoiminnassa.

Tutkimustehtävä tiivistyy seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten alakouluikäisten vanhemmat kuvailevat leikkiä?
 - 1.1 Millaisia näkemyksiä vanhemmilla on leikistä?
 - 1.2 Millaisen merkityksen vanhemmat antavat kouluikäisen lapsen leikille?
 - 1.3 Millaisia leikkejä vanhemmat kuvailevat kouluikäisten lastensa leikkivän?
2. Millainen on leikin merkitys vanhempi-lapsisuhteessa?
 - 2.1 Millä tavoin vanhemmat kannustavat lapsiaan leikkimään ja osoittavat kiinnostusta lastensa leikkejä kohtaan?
 - 2.2 Millaisia kouluikäisten lasten ja vanhemman yhteisiä leikkejä vanhemmat kuvailevat?
 - 2.3 Millaisen merkityksen vanhemmat antavat lapsen ja vanhemman yhteisille leikeille?

4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusprosessi alkoi keväällä 2014, jolloin perehdyin aikaisempiin aihetta sivuaviin tutkimuksiin ja aihepiiriin kuuluvaan kirjallisuuteen. Tutkimuksen aineiston keräsin teemahaastattelulla kesän ja alkusyksyn 2014 aikana, jotka nauhoitin myöhempää litterointia ja analyysia varten. Teemahaastattelu on puolistrukturoimaton haastattelu, jossa tutkittavien haastattelu tapahtuu etukäteen luotujen teemojen puitteissa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48).

Hirsjärvi & Hurmeen (2008) mukaan nimellä teemahaastattelu on etuutena se, että se ei luo vaatimuksia haastattelukertojen määrälle tai aiheen käsittelyn ”syvyydelle”. Sen sijaan teemahaastattelunimi kertoo olennaisimman tästä haastattelusta eli etenemisen määrättyjen keskeisten teemojen puitteissa. Teemahaastattelu tuo tutkittavien äänen kuuluviin, koska se ei sido haastattelua tiukkoihin kysymyksiin vaan antaa tilaa ihmisten tulkinnalle. Teemahaastattelu huomioi sen, että olennaista ovat ihmisten tulkinnat asioista ja asioille antamat merkitykset sekä merkitysten syntyminen juuri vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta syvähaastattelua kuin strukturoitua lomakehaastattelua. Puolistrukturoidun menetelmän siitä tekee se, että haastattelun teema-alueet ovat kaikille haastatelluille samat. Teemahaastattelussa ei ole tarkkaa kysymysten muotoilua ja järjestystä kuten lomakehaastattelussa mutta se ei ole silti täysin vapaa haastattelu kuten syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Kuitenkin teemahaastattelu vaihtelee avoimemmasta haastattelusta strukturoidumpaan haastatteluun eri tutkimuksien välillä. Teemahaastattelun avulla pyritään saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Teemahaastattelun teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Käytin haastattelun apuna teemahaastattelurunkoa (ks. liite 1), joka koostui teemoista ja tarkemmista kysymyksistä. Haastattelu eteni kuitenkin joustavasti sitä mukaan kuin asioita tuli esiin ja minä saatoin kysyä tarkentavia kysymyksiä esiin tulleisiin asioihin, joita etukäteen haastattelurungossa ei ollut. Kuitenkin tutkimusongelmien ja teemojen kannalta tärkeisiin kysymyksiin syvennyttiin jokaisessa haastattelussa. En tarkoituksella lähettänyt teemahaastattelurunkoa haastateltaville etukäteen, jotta saisin mahdollisimman spontaanit vastaukset.

Tutkimuksen teemat nousivat tutkimustani koskevasta teoriasta ja tutkimuskysymyksistä. Teemahaastattelun avulla sain monipuolista tietoa aiheesta sekä teemojen avulla pystyin hallitsemaan haastattelua pysymään tutkimuskysymysten rajoissa. Teemojen avulla nousi myös esille asioita, joita en

olisi osannut kysyä. Valitsin haastattelun, koska halusin syventää saatavia vastauksia. Haastattelu mahdollistaa lisäkysymysten teon ja perustelujen pyytämisen vastauksille (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2009, 205). Haastattelu on tutkimusmenetelmänä erittäin joustava, jonka vuoksi se sopii erilai-siin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa on mahdollista suunnata tiedon hankintaa itse haastattelu-tilanteessa, koska siinä tutkija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haas-tattelun avulla on myös mahdollista saada selville tutkittavien vastausten taustalta löytyviä motiiveja sekä muokata haastatteluaiheiden järjestystä haastattelun edetessä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.)

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Haastateltavia vanhempia oli kuusi, kaksi isää ja neljä äitiä. Haastateltavat olivat iältään 30–39-vuo-tiaita ja heidän kouluikäiset lapsensa olivat 7–11-vuotiaita. Osalla heistä oli myös alle koulu-ikäisiä lapsia. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina haastateltavien kotona, kotipihassa ja kahvilassa. Haastattelut kestivät 25 minuutista reiluun tuntiin ja ne nauhoitettiin haastateltavien luvalla.

Laadullinen tutkimus ei pyri tekemään yleistäviä päätelmiä aineistosta vaan sen periaatteena on nähdä yksittäisessä tapauksessa toistuva yleinen. Yksittäisen tapauksen tarpeeksi tarkka tutkiminen paljas-taa ilmiön merkityksen ja sen, mikä ilmenee myös yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2009, 182.)

Haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Olen itse yhden kouluikäisen ja kahden alle kou-luikäisen lapsen äiti, joten minulla oli tiedossa entuudestaan suuri verkosto kouluikäisten vanhempia. Laitoin useammalle sähköpostia tai kysyin kasvokkain heitä haastatteluun. Nämä kuusi lupautuivat mukaan haastatteluun. Koen, että haastateltavien aiempi tuntemus oli tutkimuksen kannalta positiivi-nen asia, koska näin haastattelusta tuli luonnollisempi ja vähemmän jännittynyt tilanne kuin, jos haas-tateltavat olisivat olleet ennalta täysin tuntemattomia. Aihe kuitenkin oli henkilökohtainen ja ilman luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä vastaukset olisivat voineet jäädä ulkokohtaisiksi. Tuomi & Sa-rajärven (2009) mukaan tilastolliset yleistyksen eivät ole laadullisen tutkimuksen tavoitteena vaan niiden avulla esimerkiksi yritetään kuvata jotain ilmiötä tai tilannetta, ymmärtää tietynlaista toimintaa tai tulkita teoreettisesti mielekkäästi jotakin ilmiötä. Sen vuoksi laadullisessa tutkimuksessa nousee merkittäväksi henkilöt, joilta kerätään tietoa, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman pal-jon tai heillä on kokemusta asiasta. Tämän vuoksi tutkittavien valitseminen ei saisi olla sattumanva-raista vaan etukäteen mietittyä ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86.)

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta löytyy usein kiinnostavia kohtia, joita ei välttämättä ollut ajatellut ennen aineiston keruuta. Olennaista on kuitenkin valita huolellisesti rajattu ja kapea ilmiö, josta on kerrottava kaikki mahdollinen. Tässäkin tutkimuksessa aineistoa kertyi runsaasti, joten analyysissa on pyritty löytämään juuri tutkimustehtävän ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisia ilmiöitä. Aineistosta nousevat muut mielenkiintoiset seikat on jätetty seuraavaan mahdolliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Aineiston tehtävänä on olla apuväline tutkijan rakentaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.)

Aineiston analyysin aloitin haastattelujen kuuntelemisella, jotka kirjoitin auki sana sanalta aina jokaisen haastattelun jälkeen. Näin minulla oli litteroidessa vielä tuoreessa muistissa haastattelun eteneminen. Kun olin tehnyt kaikki haastattelut ja litteroinut ne, luin haastattelut useaan otteeseen ja perehdyin niiden sisältöön. Kerätyn aineiston ja teoreettiseen viitekehykseen pohjautuneen teema-haastattelurungon avulla muodostui kuusi yläteemaa, jotka analyysin edetessä tarkentuivat seuraaviksi: vanhempien näkemykset leikistä, vanhempien näkemykset leikin merkityksestä lapsen kehittymiselle, kouluikäisten lasten leikit vanhempien näkökulmasta, edellytykset leikin toteutumiseen kotiympäristössä, vanhempien ja kouluikäisten lasten yhteiset leikit sekä kouluikäisen lapsen vanhemmuus vuorovaikutuksena ja yhteisten leikkien merkitys.

Tällaisen laadullisen aineiston teemoittelun tarkoitus on jakaa aineistoa pienempiin osiin ja ryhmiin erilaisten aiheiden mukaan. Tällä tavoin pystytään tarkastelemaan ja vertailemaan eri teemojen ilmenemistä aineistossa. Teemoittelussa aineistosta etsitään jokaista teemaa kuvaavia näkemyksiä. Teemoittelu helpottuu, jos aineisto on hankittu teemahaastattelulla, koska haastattelun teemat jäsentävät aineistoa jo sinänsä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Teemoittelun jälkeen analysoin aineistoa sisällönanalyysia apuna käyttäen. Jokaiseen yläteemaan keräsin siihen kuuluvia aineistosta nousevia pelkistettyjä ilmauksia. Näistä ilmauksista jatkoin sisällönanalyysia etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Sisällönanalyysin avulla voidaan käsitellä valmiita tekstimuotoisia tai sellaisiksi muutettuja aineistoja. Tässä tutkimuksessa analysoitiin litteroituja haastatteluja. Sisällönanalyysissa tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Aineistoa pyritään jäsentämään etsimällä siitä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia. Sisällönanalyysin tehtävänä on saada aineisto järjestettyä johtopäätöksien tekoa varten, joten se ei sinällään tuota suoria ja valmiita vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.)

Sisällönanalyysin seurauksena yläteemojen alle syntyi alateemoja, jotka tulosten raportoinnissa olen jäsentänyt omiksi kappaleiksi. Käsittelen tuloksia siis teemoittain mutta olen analysoinut niitä sisällönanalyysia hyödyntäen. Tulosten jäsentäminen tällä tavoin teemoittain selkeyttää niiden raportointia, koska tuloksia aineistosta tuli paljon. Olen kuvannut taulukossa (ks. liite 2) alateemojen ja yläteemojen rakennetta ja suhdetta toisiinsa. Taulukosta näkyy myös kaksi pääteemaa, jotka olen analysoinnin avulla rakentanut yhdistämään kokonaisuutta. Pääteemoiksi tiivistyi leikin olemus vanhemman näkökulmasta sekä leikin olemus ja merkitys lapsi-vanhempisuhteessa. Nämä kaksi pääteemaa kokooa samalla tulokset kahden päätutkimuskysymyksen alle.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100.) Tässä tutkimuksessa olen analysoinut aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään periaatteessa aineiston antamalla lähtökohdilla niin kuin tehdään aineistolähtöisessäkin analyysissä. Nämä kaksi sisällönanalyysimenetelmää kuitenkin eroavat siinä, että teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat jo valmiiksi muodostettuja ja ilmiöstä etukäteen tiedettyjä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä puolestaan teoreettiset käsitteet luodaan itse aineistosta. Teoriaohjaavassa analyysissä alaluokat saadaan aikaan aineistolähtöisesti mutta yläluokat ovat jo valmiina teoriasta nousseina. Teoriasta ja aikaisemmista tutkimuksista muodostetut yläluokat sitovat aineistosta nousevat ilmaukset ja alaluokat tutkimuksen viitekehykseen ja näkökulmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Vaikka teoriaohjaavassa analyysissä on mukana vaikuttamassa aikaisempi tieto ilmiöstä, se ei ole teoriaa testaavaa analysointia. Pyrkimyksenä on ennemminkin synnyttää uusia ajatuksia. Teoriaohjaavassa analyysissä päättelyn logiikka on usein abduktiivista päättelyä, jonka vuoksi tutkija käyttää ajatteluprosessissaan vaihdellen sekä aineistolähtöisyyttä että valmiita malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysi sopii myös täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.) Grönforsin (1982) mukaan sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto kuitenkin vain järjestettyä johtopäätöksiä varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Tutkimustuloksia on analysoinnin jälkeen vielä tulkittava, jolloin tutkijan on pohdittava analyysin tuloksia ja muodostaa niistä omia johtopäätöksiään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224).

Eskola & Suoranta (1998) mainitsevat, että kvalitatiivisen aineiston analyysi jää liian usein tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi. Silloin ei ole tapahtunut kovin pitkälle menevää analysointia ja johtopäätökset jäävät mahdollisesti tekemättä. Onnistunut teemoittelu tulee tapahtua teorian ja empirian vuorovaikutuksesta, joka ilmenee tutkimustekstissä niiden vuorotellessa sujuvasti. (Eskola & Suoranta 1998, 176.) Olenkin pyrkinyt tarkastelemaan tutkimustuloksia vuorovaikutteisesti teorian kanssa ja tämä tulee esille tutkimustekstissä.

Savolainen (1991) kuvaa neljää erilaista pelkistämisen tapaa sitaattien käytössä. Ensinnäkin sitaattia voidaan käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa. Toiseksi tekstikatkelma voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä, kolmanneksi lainaus voi elävöittää tekstiä ja neljänneksi aineistoista voidaan sitaattien avulla pelkistää tiivistettyjä kertomuksia (Eskola & Suoranta 1998, 176) Tässä tutkimuksessa käytetään haasteltavien sitaatteja ensisijaisesti perustelemaan tutkijan omaa tulkintaa sekä elävöittämään tutkimustekstiä.

Laadullisen aineiston työstäminen sisältää useita erilaisia vaiheita. Keskeisimmät vaiheet ovat kuitenkin analyysi ja synteesi. Analyysin tehtävänä on eritellä ja luokitella aineistoa, synteessissä puolestaan yritetään saada aikaan kokonaiskuva ilmiöstä sekä pyritään esittämään ilmiö uudessa perspektiivissä. Tulkinnan tavoitteena on saada ilmiö synteessin tasolle, jolloin ilmiö käsitetään ja ymmärretään syvällisemmin ja teoreettisemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143–144.) Tutkimustuloksia on analysoinnin jälkeen siis vielä tulkittava, jotta analyysin tuloksia tulisi pohdittua ja niistä voitaisiin muodostaa omia johtopäätöksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224).

Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkijan olisi hyödyllistä pohtia aineistoon sisältyviä merkityksiä, jotka tuovat esille todellisuuden jäsentämisen tapoja ja mahdollisuuksia. Tutkijan uteliaisuuden tulisi suuntautua yrittämään ymmärtää näitä merkityskulkuja. Tieteellinen ajattelu eroaa arkiymmärryksestä sen pyrkimyksestä refleктоivaan, teoreettiseen ajatteluun. Tutkijan tulee nousta arkiymmärryksen yläpuolelle ja yrittää ymmärtää sitä kautta tutkimuskohdettaan tulkiten sitä teoreettisesti mielekkäästi. Tutkittavien tulkinnan tulkinta ja niille uusien merkitysten antaminen onkin koko kvalitatiivisen tutkimuksen idea ja samalla sen vaikeus. (Eskola & Suoranta 1998, 147–148) Analysoinnin jälkeen pyrin tulkitsemaan tutkimuksen tuloksia ja tutkimusaiheen kannalta keskeisiä havaintoja. Pyrin refleктоimaan niiden merkitystä ja tarkastelemaan niitä suhteessa tutkimuksen viitekehykseen sekä aikaisempiin tutkimuksiin.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Tulokset koostuvat kuudesta yläteemasta, jotka ovat vanhempien näkemykset leikistä, vanhempien näkemykset leikin merkityksestä lapsen kehittymiselle, kouluikäisten lasten leikit vanhempien näkökulmasta, edellytykset leikin toteutumiseen kotiympäristössä, vanhempien ja kouluikäisten lasten yhteiset leikit ja kouluikäisen lapsen vanhemmuus vuorovaikutuksena ja yhteisten leikkien merkitys. Yläteemat muodostuvat alateemoista, joihin perehdytään tarkemmin jokaisen yläteeman yhteydessä. Olen elävöittänyt tekstiä myös suorilla lainauksilla haastateltavilta, haastateltavat olen erotellut koodien H1–H6 avulla.

5.1 Vanhempien näkemykset leikistä

Aloitin haastattelut kysymällä suoraan vanhemmilta, mitä leikkiminen heidän mielestään on. Kysymys sai heidät heti orientoitumaan aiheeseen ja pohtimaan sitä syvällisemmin. Jokaisen haastatellun vanhemman mielestä kysymys tuntui vaikealta. Moni kuitenkin mainitsi, että hyvä välillä miettiä tällaisia asioita. Leikki käsitteenä on leikin teoreetikoidenkin mielestä vaikeasti määriteltävissä, vaikka se onkin ihmisille sinällään tuttua toimintaa (Sutton-Smith 1997, 1).

Yläteema, vanhempien näkemykset leikistä, muodostuu neljästä alateemasta. Alateemat ovat leikki itseisarvona, leikki kuvitteellisena toimintana, leikki terapeuttisena toimintana sekä leikki elämän harjoitteluna ja kehittäväenä toimintana.

5.1.1 Leikki itseisarvona

Haastateltavista vanhemmista kaikki yhtä lukuun ottamatta mainitsivat ilmiöitä, jotka liittyvät leikkiin itseisarvona. Leikki nähtiin ilotteluna, hauskuutena, hassutteluna ja kivana tekemisenä, joista välittyy yksi leikin kriteereistä eli positiivinen vaikutelma, joka sinällään on itseisarvo ilman ulkoisia vaateita. Leikkiminen on mukavaa, se riittää leikkimisen syyksi. Leikin itseisarvoinen olemus tuli esille myös intensiivisenä, toiseen leikkimaailmaan tempaantumisena. Leikki nähtiin rajattomana, vapaana ja toisaalta ajankuluna, jossa tulee esille leikin virtaava olemus ilman tuottavuutta.

”Ei varmaan kukaan leikkis... aikuinen tai lapsi... jos se ei olis kivaa.” (H5)

Vanhemmat olivat siis samaa mieltä, kuin useimmat leikin teoreetikot, joille leikki itsessään on mielekästä ja sitä tehdään leikin itsensä eikä ulkoisten vaatimusten vuoksi (Callois 1961; Csikszentmihalyi 1975; Garvey 1990; Huizinga 1947; Smith 2010). Smith (2010) kuvailikin tätä näkemystä leikin toiminnalliseksi näkökulmaksi.

5.1.2 Leikki kuvitteellisena toimintana

Mielikuvitus kuului kaikkien haastateltavien vanhempien mielestä leikkiin. Linqvistin (1998, 69) mukaan leikissä onkin kaikki mielikuvitusprosessin piirteet. Vanhemmista leikki on luovaa, se tuotetaan ja keksitään itse omassa sisäisessä maailmassa. Lapsen leikki ei ole ”tavallista” eli ”varsinaista” elämää. Huizinga (1947, 16–18) toteaaakin leikin olevan lapsesta ”vain” leikkiä mutta silti lapsi leikkii suurella innostuksella ja syventyneenä leikkiin.

Kaksi vanhempaa mainitsi erikseen, että leikin voi kehittää myös yksin oman mielikuvituksen avulla. Yhden vanhemman mielestä leluja ei välttämättä edes tarvita vaan leikki syntyy lapsen omassa mielessä. Leikki alkaa jostakin ja laajenee mielikuvitus rajana. Airas & Brummer (2003, 166) korostavatkin leikin olevan leikkijän mielen tuote.

”Se on mun mielestä kauheen luovaa semmoista lapsen vapaata... niinku lapsi ite tavallaan tuottaa ja keksii sen leikin ja tavallaan se voi alkaa jostakin tietystä ja sitten se tavallaan laajenee.” (H2)

”Leikkiminen on kauheesti kaikkea...mielikuvitusta, tunteiden käsittelyä, jo tapahtuneen käsittelyä...kauheesti kaikkea, mitä tahansa.” (H6)

5.1.3 Leikki terapeutisena toimintana

Kahden vanhemman vastauksessa tuli esille myös leikin terapeutinen vaikutus, leikin avulla lapsi käsittelee elämässään tapahtuvia asioita ja niihin liittyviä tunteita. Yhdellä vanhemmalla oli käytännön kokemusta lapsensa valmistelemisesta sairaalajaksolle leikin avulla.

Airas & Brummerin (2003) mukaan lapsi luo leikin avulla ratkaisuja sisäisille ristiriidoilleen. Turvallisissa oloissa terve lapsi pystyy työstämään vaikeitakin asioita, vähentämään ahdistustaan ja löytämään ongelmiinsa ratkaisuja. (Airas & Brummer 2003, 166.)

5.1.4 Leikki elämän harjoitteluna ja kehittävänä toimintana

Kahden vanhemman vastauksissa leikkiä kuvailtiin myös elämän kopioimiseksi tai harjoitteluksi, eräänlaiseksi toistamiseksi siitä mitä oli nähnyt ”oikeassa elämässä”.

”...oikean elämän harjoittelua, jossa lapsi toistaa asioita, joita se on nähnyt kirjoista ja telkkarista...” (H5)

Vygotskyn (1981) mukaan leikki ei kuitenkaan ole toiminnan suoraa jäljittelyä vaan leikissä todellisuus ilmentyy todella syvällisellä tasolla. Lapsen käsitteellinen kyky ajatella kehittyy leikissä. (Linqvist 1998, 68- 69.) Tähän teemaan liittyvät myös lelut aikuisten näkökulmasta, jotka yksi vanhemmista mainitsi leikkiä kuvaaviksi. Vaikka kaikki vanhemmat kuvailivat muitakin leikin tunnusmerkkejä, silti kaksi vanhempaa mainitsivat leikin kehittävänä toimintana, vuorovaikutustaitojen kehittäjänä ja uuden oppimisena.

”[Leikkiminen on] ...uuden opettelua...tietysti sitten kun se on jonkun toisen kanssa leikkimistä, siinä tulee vuorovaikutustaidot...” (H6)

Karimäen (2001) mukaan aikuinen harvoin osaa antaa arvoa lasten leikille itseisarvona vaan arvostaa sitä ensisijaisesti kehittävänä toimintana. Leikki nähdään pikemmin oikean elämän harjoitteluna, jonka hyöty tulee esiin myöhemmin (Karimäki 2001). Björklund & Pellegrini (2004, 29) kuitenkin näkevät leikillä, varsinkin kuvitteluleikillä, olevan välittömiä hyötyjä tulevan hyödyn lisäksi. Sutton-Smith (1997) puolestaan kritisoi länsimaisia tutkijoita siitä, että leikin kehityksellisiä puolia on korostettu liikaa ja unohdettu leikin olevan ensisijassa mielekästä toimintaa. Hänen mukaansa leikin tarkastelu ainoastaan kehittävänä toimintana on lähtöisin aikuisten näkökulmasta. (Sutton-Smith 1997, 36–42.) Kallialan (1999, 39) mukaan oppimista tapahtuu leikkiessä, mutta lapsi ei leiki oppiakseen.

5.2 Vanhempien näkemykset leikin merkityksestä lapsen kehittymiselle

Jokainen vanhempi piti leikkiä erittäin tärkeänä lapsen kehitykselle. Leikin merkitys oli heidän mukaansa kokonaisvaltainen lapsen kehittyminen ja leikki kuului erottamattomana osana lapsena olemiseen ja ihmisenä kasvamiseen.

”Musta oikeastaan tuntuu, jos ei olisi itekään koskaan leikkinyt niin varmaan olisin ihmisenä jotenki köyhempi.” (H2)

Myös Smithin (2010, 4–7) mukaan leikki on välttämätöntä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle, vaikka itse kehitys ei olekaan motiivi leikille. Sutton-Smithin (1997) mukaan lapset itse kuvailevat leikkiä merkittäväksi henkilökohtaiseksi kokemukseksi, vaikka heillä ei olekaan leikille kasvun ja kehityksen tavoitteita (Sutton-Smith 1997, 49).

Vanhemmat pohtivat näkemystään leikin merkityksestä lapsen kehitykselle. yläteema, vanhempien näkemykset leikin merkityksestä lapsen kehitykselle, on jaoteltu kolmeen alateemaan. Nämä alateemat ovat sosiaalinen kehittyminen, kognitiivinen kehittyminen ja fyysinen kehittyminen.

5.2.1 Sosiaalinen kehittyminen

Kaikki haastateltavat vanhemmat pitivät leikkiä tärkeänä lapsen sosiaaliselle kehitymiselle. Leikin avulla lapsi oppii jakamaan, kehittää vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan sekä saa ystäviä sen avulla. Sosiaalisuus nähtiin perustarpeena ihmiselle, joten sen harjoittelu leikeissä oli tarpeellista.

”Tavallaan siinä on laajemmasti kaikkia vuorovaikutuksellisia asioita ja jotenkin selaista yhteistä tekemistä.” (H2)

”Oppii sosiaalisia suhteita, kun ollaan yhdessä.” (H4)

”Ihminenhän on pohjimmiltaan laumaeläin, joten yhdessä leikkiminen on tärkeitä ihmisen kehitykselle.” (H5)

Myös Vygotskin (1978) mukaan lapsen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Hänen mukaansa lapsen oppiminen tapahtuu ns. lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa lapsi toimii tai leikkii yhdessä itseään osaavamman kanssa tavallaan itseään ”päätä pidempänä”. (Vygotski 1978, 91.)

Vanhemmat kokivat lastensa saavuttavan leikin avulla sosiaalista hyväksyntää ja yhteyttä muihin lapsiin. Yksin leikkiminen nähtiin myös tärkeänä, jotta lapsi osaisi olla myös itsensä kanssa.

”Se on tärkeitä niille, sosiaalinen hyväksyntä muiden lasten kanssa, sisarusten välinen yhteys luodaan, yksin leikkikin on tärkeää, jotta osaa olla itsensä kanssa. Hyväksyy sen että ei aina tarvitse olla kaverin kanssa.” (H4)

Bruce (2004) näkeeikin yksin leikin tärkeäksi osaksi luovuuden ja mielikuvituksen kehitystä sekä itsetuntemuksen oppimisessa (Bruce 2004, 159–160). Sarachon & Spodekin (1994) mukaan leikin avulla lapset tutkivat ja ymmärtävät erilaisia rooleja ja vuorovaikutuksen luonnetta. Leikki auttaa lasta ymmärtämään sosiaalista maailmaa ja helpottaa pyrkimystä rakentamaan realistista käsitystä itsestään. Toisaalta leikin sosiaalinen ulottuvuus tulee ilmi jo siinä, kun lapset leikkiessään matkivat aikuisia tai televisiosta näkemiänsä asioita. (Saracho & Spodek 1998, 8–9.)

5.2.2 Kognitiivinen kehittyminen

Neljä vanhempaa mainitsi leikin kehittävän lapsen luovuutta ja mielikuvitusta. Yhden vanhemman mukaan lapsi toteuttaa mielikuvitustaan, kun taas aikuinen enemmän miettii omassa mielessään mielikuvituksekkaita asioita. Kaikki vanhemmat kokivat leikin tärkeäksi lapsen henkiselle kehitykselle. Leikin koettiin olevan kaiken lapsen kehityksen pohja ja yksi vanhemmista mainitsi leikin kehittyvän lapsen kehityksen mukana. Lapsen luonnolliseen olemukseen kuuluu leikki, ilman leikkimistä lapsi jäisi vanhempien mielestä paljosta paitsi.

”Jossei leikkis niin alkais se lapsi oleen aikuismainen jo nuoressa iässä ja siinä menis se periaatteessa lapsuus niinku kokonaan pois jos ei leikkis.” (H1)

Useampi vanhemmista piti leikkimistä myös tärkeänä lapsen oppimiselle. Vygotskin (1978) mukaan leikki luo ns. lähikehityksen vyöhykkeen, jossa lapsi toimii aina itseään kehittyneemmällä tasolla. Hänenkin mukaansa leikillä on valtava merkitys lapsen kehitykselle. (Vygotski 1978, 96, 105.)

Yksi äideistä piti mahdottomana ajatusta, että lapsi ei leikkisi. Hänen mukaansa lapsi voi leikkiä myös omassa mielikuvituksessaan ilman, että sitä ulkopuolelta havainnoitaisiin.

”Mitä ne sitten tekisi...epävarmempia ainakin itsestään ... voiko se olla mahdollista. Voihan lapsi istua paikallaan ja mielikuvitus lentää. Outoa olisi, jos ne ei leikkisi.” (H4)

Aikaisemmassa tutkimuksessa tulikin esille lapsuuden monipuolisten ja rikkaiden mielikuvitusmaailmojen luomisen olevan yhteydessä myöhempään aikuisuuden luovaan työhön (Root-Bernstein & Root-Bernstein 2006, 421–422).

5.2.3 Fyysinen kehittyminen

Kysyttäessä leikin merkityksestä lapsen kehitykselle, vain yksi vanhemmista nimesi erikseen leikin merkityksen fyysiseen ja motoriseen kehitykseen. Tosin yksi toinen vanhemmista puhui taitojen kehittymisestä, joka voi viitata myös motorisiin taitoihin. Fyysisten leikkien avulla vanhempi koki lapsen oppivan itseensä ja omia rajojansa. Useampi vanhempi kuitenkin korosti haastattelun edetessä leikin merkitystä juuri fyysisten taitojen kehitykselle. Pulkkinen (1999, 5) mukaan lapsen kokemus fyysisistä taidoistaan liittyy läheisesti lapsen minän ja omanarvontunteen kehitykseen.

5.3 Kouluikäisten lasten leikit vanhempien näkökulmasta

Alun perin en ajatellut jakavani leikkejä sukupuolen mukaan mutta vanhempien haastatteluissa tuli hyvin vahvasti esille sukupuolten erot leikeissä. Yläteemaa olikin aiheellista tarkastella alateemoissa tyttöjen leikit, poikien leikit sekä leikit eri leikkiryhmien välillä. Martinin & Fabesin (2001) mukaan lapsen leikkiminen ainoastaan samaa sukupuolta olevien kanssa varhaisina kouluvuosina ennustaakin sukupuolelleen tyypillistä käytöstä myöhemmässä kouluiässä. Tämä puolestaan johtaa sukupuolen mukaan erottuviin lapsiryhmiin. (Bornstein ym. 2010, 234.) Maccoby (1999) mukaan sukupuolelle ominainen leikki alkaa jo ennen esikoulua ja voimistuu läpi lapsuusvuosien. Koska lapset helposti jakavat toisensa sukupuolen mukaan, saattavat vanhemmat ja muut aikuiset tiedostamatta tukea ja voimistaa tätä taipumusta (Maccoby 1999, 24–27.) Myös hormonaalisilla tekijöillä on mahdollisesti osittainen merkitys leikkien sukupuolisille eroille (Sinkkonen 2004, 75).

5.3.1 Tyttöjen leikit

Vanhempien mielestä tytöt leikkivät mielellään toisten tyttöjen kanssa. Yksi vanhempi toi esille, että hänen 9-vuotias tyttärensä leikkii paljon enemmän sisällä kuin veljensä saman ikäisenä. Vanhemman mukaan tyttö käsittelee leikin avulla koulupäivän aikana tapahtuneita asioita.

”[Pojalla] samanikäisenä ei ollut samalla lailla sisällä tapahtuvaa leikkiä vaan enemmän se on ollut ulkona... [Tytöllä] on päivittäin semmoisia, että hän menee omaan huoneeseen ja leikkii. Ja tavallaan käy kouluasiat siellä lävitse mutta just niillä petshopeilla tai eläimillä tai barbeilla. Ja samoin hänen luokkakavereittensa kanssa paljon leikkii.”
(H2)

Martinin & Fabesin (2001) mukaan tyttöjen leikkiminen pääasiassa oman sukupuolensa edustajien kanssa vähentää tyttöjen aktiivisuutta, aggressiivisuutta ja lisää yhdessä leikkimistä ja leikkiä aikuisten lähellä (Bornstein ym. 2010, 234). Maccobyn (1999) mukaan tytöt leikkivät tällöin enemmän sisällä, pienemmissä ryhmissä kuin pojat ja keskittyvät luomaan läheisiä ystävyys-suhteita (Maccoby 1999, 24–27).

Haastateltavat tyttöjen vanhemmat kertoivat tyttöjen leikkivän paljon. Leikkiä tapahtui niin sisällä kuin ulkonakin. Tytöt leikkivät sisällä yksin tai kaverinsa kanssa erilaisia symboli- ja roolileikkejä. Vanhemmat kertoivat tyttöjen leikkivän muun muassa barbeilla, petshopeilla ja pienoiseläimillä.

”...kavereiden kanssa ollaan joku rooli, sisällä barbit, petshopit...” (H3)

Vanhempien mukaan tytöt leikkivät myös perinteisiä kotileikkejä. Leikeissä ollaan äiti nukelle tai yhdessä vaihdellaan rooleja.

”Tyttöillä on se, että ne leikkii kotia. Toinen on isosisko ja toinen pikkusisko ja välillä on vauva, joka parkuu. Joku on äiti joka välittää.” (H4)

Myös Karimäki (2008, 1) havaitsi 2000-luvun tyttöjen leikkivän paljon kotileikkejä erilaisilla leluhahmoilla tai itsellään. Sinkkosen (2004, 76) mukaan hoivaleikeissä tyttö eläytyy äidin rooliin ja feminiinisyyteen. Naisellisuuteen samaistuminen tulee esille myös yhden äidin kuvauksessa tyttärensä pukuleikeistä.

”Hänellä on joitakin mun vanhoja huiveja ja muita sellaisia ja mun siskon häämekko ja huntu. Hän pukeutuu hienoksi ja ne pitää muotinäytöksiä ja pukeutuu hienoksi rouviksi.” (H2)

Davidsonin (1998, 181) mukaan kouluikäiset eivät enää pukeutuisi roolivaatteisiin tai esittäisi leikkiä näkyvästi. Kuitenkin tässä tutkimuksessa vanhemmat kertoivat lastensa leikkivän myös pukeutumisleikkejä.

9-vuotias tyttö on kaverinsa kanssa yhdistänyt leikkiinsä orastavan kiinnostuksensa vastakkaista sukupuolta kohtaan. Roolileikki barbeilla sallii lapsen kokea aikuisten maailmaa ja esittää tilanteita, joita he eivät välttämättä täysin vielä ymmärrä. Vanhempi kokee lapsen pohtivan omaa kehitystään näiden leikkien avulla.

Sään salliessa tyttöjen rooli- ja symbolileikit jatkuvat ulkona. Ulkona leikitään myös perinteisiä pihaleikkejä esimerkiksi hippaa. Yksi tyttö leikkii kaverinsa kanssa polkupyörän olevan hevonen ja he tekevät ratoja, joita ajella ”hevosellaan”. Samaan tapaan Karimäen tutkimuksessa tuli esille tyttöjen eri variaatiot eläinleikeistä, jolloin saatetaan tehdä ratoja ja temppupaikkoja leikkeihin (Karimäki 2008, 1). Tytöt leikkivät nuorempien kavereiden ja sisarusten kanssa mielellään esimerkiksi hiekkalaatikolla.

Tyttöjen mielikuvitus oli vanhempien mielestä hyvä. Tyttöjen leikeissä tuli esille myös ääneen puhuminen leikissä. Lapsen eläytyminen leikkiin mietitytti vanhempaa. Vanhempi mietti, koska ääneen puhuminen leikissä muuttuu sisäiseksi ääneksi.

”[Tytöllä] on kyllä ihan äärettömän hyvä se mielikuvitus. Hänellä on vieläkin, jota mä olen pohtinut koska se menee pois, hän puhuu ääneen eli hän vieläkin selittää. Mä oon miettinyt että pienihän lapsi sanoittaa mutta jossakin kohtaahan se muuttuu sellaiseksi sisäiseksi puheeksi eli sitten sä et enää puhu ääneen. Mutta onko sekin sitten persoona-kohtainen... en tiedä... [Tytöllä] on todella paljon sellaista että hän todella eläytyy siihen ja hän selittää nyt tällä on.” (H2)

Singer & Singerin mukaan lapset kouluiässä jatkavat mielikuvitusleikkejään, mutta jos lapsi kokee vanhemman pitävän näitä leikkejä liian lapsellisina, he saattavat alkaa leikkiä näitä vain aikuisten näköpiirin ulkopuolella. (Singer & Singer 2005, 40.) Aikuisten suhtautumisella näyttäisi olevan paljon merkitystä leikin näkymiseen ulospäin. Toisaalta kouluikäisen leikistä tulee aikaisempaa verbaalisempaa, jolloin kieli määrittelee enemmän leikkiä kuin itse toiminta (Davidson 1998, 181).

5.3.2 Poikien leikit

Poikien vanhemmista kaikki kuvailivat poikien leikkien olevan usein liikunnallisia ja ne tapahtuivat myös usein ulkona. Ulos lähdettiinkin arkisin usein heti koulun ja läksyjen jälkeen, viikonloppuisin ja lomilla jo aamusta. Varsinkin haastateltujen vanhempien vanhimmat pojat, 10-vuotias ja 11-vuotias, viettivät ison osan vapaa-ajastaan ulkona kavereiden kanssa leikkien ja urheillen. Toinen vanhemmista oli sitä mieltä, että poika viihtyi ulkona ja liikunnallisissa leikeissä juuri sukupuolensa vuoksi.

”[Poika] on siinä iässä että tuntuu että ei se ole kotona viettänyt paljoa aikaa että se jo aamusta kysyy voiko jo lähteä kysyyn kaveria pihalle. Se on koko ajan pihalla että sen

joutuu väkisin vetää sisälle että tule nyt syömään. Ruoankin jälkeen heti kysyy, voinko mä mennä pihalle.” (H1)

Pellegrinin & Smithin (1998a) mukaan pojat ryhtyvätkin tyttöjä useammin erilaisiin fyysisen leikin muotoihin (Smith 2010, 115). Martinin & Fabesin (2001) mukaan poikien leikkiminen pääosin oman sukupuolensa kanssa lisää leikkiä poissa aikuisten näköpiiristä (Bornstein ym. 2010, 234). Poikien ulkona leikkiminen on yleensä juuri aikuisten näköpiirin ulkopuolella tapahtuvaa leikkiä. Pellegrinin ym (1995) tutkimuksen mukaan pojilla näyttäisi olevan korkeampi aktiivisuuden taso leikeissä, sen jälkeen kun heidän fyysistä aktiivisuutta oli rajoitettu sisätiloissa (Smith 2010, 102).

Pojat leikkivät pihalla ystäviensä kanssa perinteisiä sääntöleikkejä; purkkista, littaa, pistettä, polttopalloa sekä poliisia ja rosvoa. Kaksi vanhemmista mainitsi erikseen myös kilpailemisen olevan tärkeää pojilleen. Airas & Brummer (2003) toteavatkin kilpailemisen vertaisryhmässä olevan tärkeää kouluikäisen lapsen identiteetin vahvistamiselle (Airas & Brummer 2003, 175). Pelien ja sääntöleikkien avulla lapset oppivat sääntöjen olemuksen sekä pääsevät harjoittelemaan itsesäätelyä luonnostaan motivoivassa kontekstissa (Bodrova & Leon 1998, 281).

Pojat rakentelivat ulkona majoja, vakoilivat ja väijyivät. Myös Karimäen tutkimuksessa poikien leikkeihin kuuluivat erilaiset vakoiluleikit ja majaleikit (Karimäki 2008, 3). Davidsonin (1998, 181) mukaan leikin suunnittelusta tulee kouluiässä yhtä tärkeää kuin itse leikistä. Tämä ilmenee myös seuraavassa majanrakennuskuvauksessa.

”Sillä oli luokkakaverinsa kanssa maja. Ne löysi tosta läheltä semmoisen vanhan ihan siis semmoista ryteikköä kadun vieressä ja siinä siis vanha joku tämmöinen liiteri tai varastorakennus... mikä lie ikavanha onkaan ... niin siinä vieressä on ollut tiilikasoja... niin ne teki niistä majan. Ne teki pohjapiirrustukset kotona ensin, suunnittelivat kaiken ja sitten ne kävi monena päivänä rakentamassa sitä.” (H6)

Pojat pyöräilivät, pelasivat jalkapalloa, sählyä ja muita pallopelejä. He skeittasivat, potkulautailivat ja parkourasivat. Urheilu sisälsi kuitenkin muutaman vanhemman kertomuksen mukaan roolileikin piirteitä. Yksi pojista pelasi kavereidensa kanssa sählyä itse keksimillään Harry Potter-säännöillä ja toinen poika pelasi sählyä pihakavereidensa kanssa niin, että he kuvittelivat olevansa jääkiekkojoukkue.

”Pihassa ne pelaa sählyä porukalla ja kuvittelee olevansa oikeita jääkiekkoilijoita. Niillä on niinku Ilveksen ja Tapparann joukkueet tai jotkut NHL-joukkueet, maalivahdilla on jääkiekkovarusteet ja joku on aina vaihtopenkillä.” (H5)

Davidson toteaakin kouluikäisten lasten usein kehittävän tarinoita, joissa ovat yhdessä kuuluisien ja ihailtavien ihmisten kanssa. Lapset voivat luoda unelmiensa urheilujoukkueen ja kuvitella itsensä voittomaalien mestarilliseksi tekijäksi. (Davidson 1998, 181.)

Kahdella pojista oli pihassa trampoliini, jossa leikittiin paljon. Muutama vanhemmista oli sitä mieltä, että pojan leikki oli muuttunut enemmän liikunnalliseksi toiminnaksi ja perinteinen leluilla leikkiminen oli jäänyt vähemmälle.

”Hän oli pettynyt kun sai 10-vuotislahjaksi legoja. Leluja, mä en halua näitä enää. Ja sitten viime joulukuoli eka kun hän ei toivonut mitään leluja lahjaksi.” (H2)

”Poika ei leluilla leiki enää niin, on niin urheilupainottainen... se tykkää liikkua niin paljon.” (H4)

Kuitenkin kaikki pojat leikkivät jotakin myös perinteisillä leluilla. Yhtä poikaa lukuun ottamatta kaikki leikkivät tai rakensivat legoilla joko yksin tai kaverin kanssa. 9-vuotias poika oli innostunut leikkimään kavereidensa kanssa dinosaurushahmoilla, jotka olivat pojan suosikkeja ollessaan nuorempi.

”Sisällä se on enemmän niitten legojen kanssa rakentelee jotain ja semmoista sitten mä en oikeastaan tiedä mitä se nykyään sitten leikkiin. ennen se on ainakin ollut jotain semmoista rosvo ja poliisi-legoleikkiä.” (H1)

”Tykkää leikkiä yksinkin. Tossa eilenkin ihmettelin, että on niin hiljaa tuolla huoneessaan on että onko se siellä koko ajan vaan pelannut mutta siellähän se leikki vaan legoilla.” (H6)

”Pojan kaverit oli kylässä niin ne leikki dinoilla tuolla ulkona ja tekivät luolaa ja mitä lie tonne kuusen alle. [Pojasta] huomaa, että jotka sillä on ollut jo pikkupoikana kulkee siinä mukana, kaikki dinot ja tommoset.” (H6)

Myös Karimäki mainitsee poikien kuvailevan monipuolisia rooli- ja symbolileikkejä eri leluilla ja välineillä (Karimäki 2008, 2). Nämä aikaisempien kehitysvaiheiden leikit jatkuvatkin yleensä vielä pitkään (Airas & Brummer 2003, 175).

Tässä tutkimuksessa kaksi vanhempaa mainitsi poikiensa pyssyleikit. Kaksi vanhemmista kuvaili myös liikunnallisia sisäleikkejä, joita pojat erityisesti suosivat. Joskus leikit muuttuvat myös liian rajuiksi sisätiloihin ja silloin vanhemmat ohjaavat poikien leikit pihalle.

”Pyssyillä ne juoksee ympäriinsä ja ampuu toisiaan ...Siitä tulee vaan se, että luultavasti [lasten isä] häätää ne pihalle. Ja kyllä mäkin joskus, kun tulee se, että ei pysty enää käveleen.” (H4)

”Pelaa kavereittensa kanssa sählyä tai minikorista sisällä...hyppii sängylle tai sohvalle voltteja... vauhtia usein näissä leikeissä sen verran paljon, että käsketään jatkamaan niitä pihassa.” (H5)

”Sisällä stop-leikkiä eli juostaan kämppää ympäri ja heitetään pallolla toisiaan.” (H4)

Karimäen tutkimuksessa puolestaan helsinkiläispoikien suosituin leikki oli juuri erilaiset sota- ja taisteluleikit (Karimäki 2008, 3). Lasten mielestä aikuiset eivät kuitenkaan ymmärrä heidän leikkejänsä, ne näyttävät aikuisista riehumiselta tai järjettömältä juoksemiselta (Karimäki 2004, 256–257).

5.3.3 Leikit eri leikkiryhmien välillä

Yksi vanhempi kertoi tyttärensä leikkivän samalla luokalla olevan pojan kanssa ja vastaavasti yksi vanhempi mainitsi poikansa leikkivän samalla luokalla olevan tytön kanssa. Lapset leikkivät yhdessä koulun jälkeen ja ihan sovitusti toistensa luona. Vanhemmat olivat mielissään näistä yhteisistä leikeistä vastakkaisen sukupuolen kanssa.

”Yks tämmöinen tyttö, joka asuu lähellä ja on samalla luokalla...niin ne on nyt kaksin leikkineet kotileikkejä...Tosi hieno nähdä, että on erilaisia leikkejä ja pystyy leikkimään eri leikkikavereiden kanssa.” (H6)

”Tytöllä on [kaveri (poika)], joka on saman ikäinen ja samalla luokalla. Sen kanssa se metsästää ötököitä. Se on niitten hauska leikki.” (H4)

Karimäen (2008) mukaan kouluikäiset tytöt ja pojat eivät kuitenkaan usein hakeudu leikkimään yhdessä. Yhteisiä leikkejä leikitään silloin, kun jostain muusta syystä ollaan samassa paikassa kuten koulussa tai sukulaisilla. (Karimäki 2008, 5.)

Muut vanhemmat kertoivat lastensa leikkivän eri sukupuolen kanssa, jos asuivat esimerkiksi samassa pihapiirissä. Muuten lapset suosivat ensisijaisesti omaa sukupuoltaan leikkikaverina. Eri-ikäiset tytöt ja pojat leikkivät yhdessä yleensä erilaisia pihaleikkejä, aivan kuten Karimäen (2008, 5) tutkimussakin tuli selville.

Kaikki vanhemmat kertoivat kouluikäisten lastensa leikkivän joskus sisarustensa kanssa. Osa lapsista leikki päivittäin sisarustensa kanssa. Jos kaveria ei ollut saatavilla, sisarus oli hyvä leikkikaveri. Välillä sisarus otettiin mukaan leikkiin, vaikka itsellä olisikin ollut kaveri kylässä. Sisarusten kanssa leikittiin erilaisia roolileikkejä, rakenteluleikkejä ja liikunnallisia leikkejä kuten patjalle hyppimistä ja hippaa.

”Se majan rakentaminen on ollut semmoinen vieläkin, mitä jopa tehdään mökille jostain patjoista et se on semmoinen jotenkin kestopuosikki eli sitä ja nyt kun oli sadepäiviä silloin kesäkuulla silloin ne rakensi legoista sellaisen rukan eli tavallaan laskettelurinteen mikä oli tavallaan mielettömän hieno. Ne teki pieniä hissejä ja ne laski niitä pitkin.” (H2)

”Yks semmonen suosikkileikki, jota ne on tykännyt leikkiä, on oravaleikin nimellä kulkenut. Ne on tehneet majaa keittiön tuoleista ja hakeneet huoneistaan ison kasan pehmoleluja sinne. Se on ollut niin kuin oravanpesä.” (H6)

Ulkona sisarukset olivat usein mukana perinteisissä sääntöleikeissä, joita pelattiin isommalla lapsiporukalla. Kolme vanhemmista mainitsi erikseen sisarusten leikkeihin liittyvän välillä myös erimielisyyttä, joita vanhemmat joutuivat selvittelemään.

Tässä tutkimuksessa vanhemmat mainitsivat myös siitä, että leikkiin ja leikin ilmentymiseen vaikuttivat leikkikaverit. Eri kavereiden kanssa leikittiin eri leikkejä. 11-vuotias poika leikki toisen saman ikäisen pojan kanssa mielellään legoilla, vaikka muiden kavereiden kanssa ei enää leikkinyt. Lapset leikkivät myös eri-ikäisten lasten kanssa, jolloin leikkeihin ja leikkipaikkaan vaikutti myös leikkijöiden ikä. Leikkipaikka oli usein oman kodin lisäksi oma piha-alue, mutta myös kauemmaksikin saatettiin lähteä varsinkin isompien kavereiden kanssa.

”Pojalla pihassa isompia kavereita, joten ne saa jo lähteä kauemmaksi, joten ne leikit ovat kauempana ja niitä ei näe”. (4)

Maccobyn (1990) mukaan sukupuolten erot leikeissä tulevatkin esiin ainoastaan leikittäessä sosiaalisissa tilanteissa. Leikki kuitenkin vaihtelee sen mukaan leikitäänkö saman sukupuolen edustajien, vanhempien, vastakkaisen sukupuolen kanssa tai yksin. (Maccoby 1990, 513–520.)

5.4 Edellytykset leikin toteutumiseen kotiympäristössä

Leikki syntyy lapsen mielessä ja tulee näkyväksi lapsen omasta vapaaehtoisesta tahdosta. Aikuiset eivät voi keksiä lapselle valmiiksi leikkiä, mutta vanhemmat voivat omalla toiminnallaan edesauttaa leikin mahdollistumista. Tässä kappaleessa pyritään tuomaan esille vanhempien näkemyksiä siitä, millaisia valintoja vanhemmat tekevät kasvatustoimissaan, jotta leikin arvo ja sen toteutuminen näkyisi lapsen arjessa. Kallialan (1999) mukaan leikille tulee antaa parhaat edellytykset, jos sitä pidetään tärkeänä. Leikille tulee luoda aikaa, tilaa, tarvikkeita ja virikkeitä lapsen käytettäväksi. (Kalliala 1999, 300.) Luvussa esitellään alateemoiksi muodostuneet aikaa leikille, kannustusta leikkiin ja leikkien jatkuminen läpi lapsuuden.

5.4.1 Aikaa leikille

Vanhempien näkemysten mukaan heidän lapsilleen jäi aikaa leikkiin arkena ja viikonloppuna. Kuitenkin pelaaminen konsolilla, tietokoneella, tabletilla tai puhelimella sekä television katselu vei useamman vanhemman mielestä aikaa leikeiltä. Myös Miettisen & Rotkirchin (2012) tutkimuksessa tietokonepelien pelaaminen vei paljon vapaa-aikaa yli 10-vuotiailta kouluikäisiltä lapsilta. Pojilla meni eniten vapaa-aikaa tietokoneella pelaamiseen, tytöillä eniten tietokoneella olemiseen, läksyihin ja tv:n katseluun. (Miettinen & Rotkirch 2012, 104).

Yksi vanhempi oli kieltänyt kaikenlaisen pelaamisen kokonaan. Kaikki muut vanhemmat olivat laatineet rajoituksia pelaamiseen. Ne vaihtelivat eri perheissä. Yhdessä perheessä sai pelata puoli tuntia kaksi kertaa viikossa, yhdessä sai pelata tai katsella televisiota yhden tunnin neljä kertaa viikossa, yhdessä sai katsella televisiota tai pelata joka päivä enintään kaksi tuntia ja yhdessä oli määritelty kaksi pelipäivää viikossa. Yksi vanhemmista ei maininnut erityisiä rajoituksia pelaamiselle tai television katselulle, kuitenkin pari tuntia lapsi saattoi katsoa koulun jälkeen televisiota. Kaksi vanhemmista kuitenkin mainitsi, että lapset saattoivat pelata kavereillaan vanhempien tietämättä silloinkin, kun pelipäivää ei ollut.

Pelaamista ja passiivista television katselua oli haluttu rajoittaa, jotta ne eivät veisi liikaa aikaa leikeiltä ja muulta vapaa-ajalta. Vanhemmat kokivat liian pelaamisen ja television katselun negatiivisena lapselle. Useimmat lapsista olivat vanhempien mielestä hyvin kiinnostuneita pelaamisesta ja television katselemisesta. Lapset tarvitsivat rajoja niiden käyttöön, koska eivät itse pystyneet hallitsemaan niiden käyttöä sopivissa määrin. Yhdelle lapselle pelaaminen oli tullut ajankohtaiseksi vasta

viime aikoina. Lahikaisen ym. (2011) mukaan televisio-ohjelmien katsominen ja tietokonepelien pelaaminen tarjoaa ihanteellisimmillaan hyvää viihdettä, elämyksiä ja uuden oppimista. Kuitenkin liian suuri median kulutus tai lapsen kehitystasolle sopimattomat ohjelmasisällöt voivat aiheuttaa lapselle psyykkisiä oireita, nukahtamisvaikeuksia tai pelkotiloja. (Lahikainen ym. 2011, 1569)

Kaikkien vanhempien vastauksissa pelaaminen nähtiin ainakin joltain osin vastakohtana leikille, jolloin leikki oli lapselle ”parempaa tekemistä”. Leikki nähtiin myös pelaamista luovampana toimintana. Pelaaminen ja muu median kulutus näyttäytyi vanhempien puheissa huolestuttavaksi asiaksi, jonka vuoksi rajoituksia pidettiin tärkeinä. Aikaisemmissa tutkimuksissa lasten leikit eivät ole kuitenkaan syrjäytyneet television tai erilaisten pelilaitteiden pelaamisen myötä vaan lapset ovat ottaneet ympäröivästä mediamaailmasta aineksia leikkeihinsä (Karimäki 2003, 54–55; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 164).

Vanhemmat näkivät leikin myös vastapainona pelaamiselle. Leikin avulla pystyy käymään läpi pelaamisen aggressiivisia puolia ja suhteuttamaan pelaamisen maailmaa todelliseen maailmaan.

”Kun sitä pelaamista on ja välillä se on ihan älytöntä tuhoamista niin vastapainona sille leikkiä, että niitä samoja asioita, joita siellä peleissä on voisi omien mielikuvitusten ja taitojen avulla... kun jatkaa niitä pelejä leikeissä niin pystyy vähän suhteuttamaan että missä menee minkäkin raja ja mikä on mukavaa ja mikä on hyväksyttävää ja muutenkin sallittavaa. Kulkis sitten järki siinä mukana, mikä on toteutettavissa. Voi käsittää mitä voi tapahtua oikeasti ja mitä ei.” (H6)

Yksi vanhempi oli ollut jo vuosi sitten huolissaan siitä, että lapsen kiinnostus virtuaalimaailmaan oli noussut leikkiä tärkeämmäksi. Tämä vaihe oli kuitenkin mennyt ohi ja leikki oli vielä säilynyt, josta vanhempi oli mielissään. Vanhempien puheissa tuli esille, että osa lasten kavereista oli sen tyyppisiä, että pelaavat ennemmin kuin leikkivät.

Yhden vanhemman mukaan hänen lapsensa katselee koulun jälkeen televisiota rauhoittuakseen koulupäivän jälkeen. Toisaalta toinen vanhempi kertoi hänen lapsensa leikkivän hetken yksin koulupäivän jälkeen samasta syystä. Kolme vanhempaa kertoi pelaavansa välillä lapsensa kanssa. Tämä nähtiin positiivisena yhdessä olona, jonka avulla vanhempi pääsi mukaan lapsen maailmaan. Kaksi vanhemmista oli valmiit opettelemaan uusia pelejä, jotta voisi tehdä lapsen kanssa lasta kiinnostavaa asiaa.

”Mä en ole itse lapsen pelannut mitään tietsikkapelejä ja jotenkin olen kauhean huono-kin niissä ja ei ole mielenkiinnon kohde mutta sitten kun ne oli [pojalle] niin kauhean tärkeitä niin eskari-ikäisenäkö se niitä alkoi pelailemaan... se oli aina et äiti tuu katto-maan ja pelaamaan yhdessä ja sitten kun itekin opetteli niitä ne oli kauheen hauskoja. Sitten ehkä huomasi että ehkä tää on nyt tätä aikaa että mun pitää oppia heittäytymään niihin mistä ne lapset tykkää ja muuta.” (H2)

”Että muistais, että ei se pelaaminen ole aina niin pahasta vaan vois siinä viettää va-paa-aikaa yhdessä. Mulla on oma lehmä ojassa. Jalkapallopelejä toivotaan lahjaksi, jotta voisimme yhdessä pelata, olen itse sitä aikoinaan tietokoneella pelannut. En tiedä opinko enää mitään mutta odotan että pääsen sen kanssa sitä pelaamaan.” (H6)

Lahikaisen ym. (2011) mukaan television katselun yhdistyminen suojaaviin tekijöihin, kuten kes-kusteluihin vanhemman kanssa ja ohjelman yhdessä katsominen, voi olla myönteinen vaikutus lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Kuitenkin lapsi tarvitsee siitä huolimatta paljon aikaa myös suoralle vuorovaikutukselle vanhempiensa, muiden aikuisten ja toisten lasten kanssa. Leikille, ulkoilulle ja muulle toiminnalle on jäätävä riittävästi aikaa. (Lahikainen ym. 2011, 1569.)

Useampi vanhemmista koki myös harrastuksien vievän aikaa leikeiltä. Lapsilla oli 1–3 harrastusta viikossa. Yksi vanhemmista harrasti yhdessä lapsensa kanssa. Kaksi vanhempaa kertoivat, että heidän lapsellaan ei ollut harrastuksia. Syyksi toinen vanhemmista kertoi, että lapsi ei ollut vielä löytänyt mieleistä harrastusta. Kaikkien vanhempien mielestä leikki oli tärkeämpää kouluikäisen lapsen hy-vinvoinnille kuin harrastus. Ainoastaan haastateltavista vanhemmista 11-vuotiaan eli vanhimman lap-sen äiti piti jo harrastusta leikkiä tärkeämpänä pojalleen.

”... ehkä enemmän se harrastus, kun se tukee sen itsetuntoa kun pääsee siihen poruk-kaan.” (H2)

Suomen Unicefin tutkimuksessa (2008) tuli selville, että leikkiminen lopetetaan, jos harrastukset vie-vät liikaa aikaa tai toisaalta, jos harrastuksia ei ole ollenkaan. Leikki loppui aikaisin myös niiltä lap-silta, jotka viettivät suurimman osan vapaa-ajastaan tietokoneella tai internetissä. (Unicef 2008.)

Useampi vanhempi kertoi omasta näkökulmastaan leikin puolestapuhujana vertaamalla sitä muihin vanhempiin. Leikki nähtiin joutuvan herkästi harrastusten jalkoihin.

”Musta jotenkin tuntuu, että oletko sä jo niin iso lapsi kun, sitten niinku tavallaan kun on [pojan] ikäisten vanhempien kanssa jutellu niin joillakin on ollut jo aika vahvana kun ne meni kouluun että satsataan harrastuksiin. Kun itse on ajatellut että on kiva että

ne leikkii ja jotenkin ei halua kiirehtiä. Kun ei se lapsi taannu vaikka se haluaisi leikkiä.” (H2)

Uusikylä (2004) painottaakin, että lapsen psykofyysistä kehitystä ei pysty mitenkään kiirehtimään. Lasten tulisi saada olla rauhassa lapsia ja jatkaa leikkimistä kouluiän alettuakin. Leikin avulla luovuus kehittyy. Leikissä lapsi saa myös olla voittaja ja sankari, joka antaa voimakkaan turvan aikuisten arvioivaa ja kilpailuntäyteistä maailmaa vastaan. (Uusikylä 2004, 183, 184–185.)

Myös kaikki muut vanhemmat kokivat harrastuksenkin tärkeänä ja mielekkäänä vaikka leikki oli heidän mielestään vielä tärkeämpää. Vanhempien mielestä ilman harrastusta pärjää mutta ei ilman leikkiä. Useampi vanhempi oli huomannut harrastusten päämääräsuuntauksen negatiiviseksi lapsen motivaatiolle harrastusta kohtaan.

”Koska kun [poika] oli kesällä täällä jalkapalloporukassa niin siinä näki sen kuinka innostunut se voi olla ja kuinka hyvää se voi tehdä monella tasolla, on sitä liikuntaa ja joukkuehenkeä ja innostusta siihen. Siellä oli niin tsemppaavia valmentajia ja hyvä henki. Nyt tässä on ollut taistelua koska treenit kauempana ja se on ollut melko totista touhua, liian iso porukka, ihan selkeästi se tykkäisi todellakin sellaisesta höntsyilystä.” (H6)

Monen vanhemman mielestä leikissä voi oppia kaikkia niitä taitoja, joita harrastuksissa harjoitellaan. Erityisesti monipuoliset liikunnalliset leikit ulkona koettiin riittävinä lapsen liikunnallisten taitojen harjoitteluun. Leikeissä tuli vanhempien mielestä kuin itsestään harjoiteltua erilaisia motorisia taitoja. Harrastus nähtiin enemmän toimintana kohti aikuisuutta, leikki lapsen omaksi vapaaksi toiminnaksi. Vanhemman mielestä leikin avulla lapsi löytää itsensä, harrastuksessa joku muu kääntää mitä pitää tehdä.

”Mutta kyllä mä sanon että se leikki on. Jos se on monipuolista leikkiä, ulkona touhutaan, niin mikäs sen parempaa olisi.” (H6)

Vanhempien mielestä harrastaminen tapahtuu vapaaehtoisesti ja lapsilähtöisesti. Yksi vanhempi näki harrastamisen riippuvan siitä, onko lapsella tarpeeksi kavereita kouluajan jälkeen. Jos kavereita ei olisi, niin silloin harrastukset olisivat välttämättömät sosiaalisen puolensa vuoksi.

”Jos lapsi ei itse koe jotain esimerkiksi jotain soittimen soittamista hirveen palavasti niin en mä sitä niin tarpeellisina näe. Näitä samoja asioita voi harrastaa kotona. Jos on kavereita, niin silloin mun mielestä riittää se kavereiden kanssa leikkiminen mutta sitten jos taas ei ole kavereita niin sitten se sosiaalinen puoli koulun lisäksi niin sitten ne harrastukset. Harrastaminen on vapaaehtoista lapsesta lähtevää.” (H3)

Yksi vanhemmista uskoi oman lapsensa käyvän ratsastus-harrastuksessa ensisijaisesti tavataksaan hyvää ystäväänsä. Vanhemman mielestä lapsi odottaa eniten sitä, että ratsastustunnin jälkeen pääsee leikkimään kaverinsa kanssa autoon. Vapaa leikkiminen näyttää vanhemman mielestä olevan lapselle mieleisempää kuin tavoitteellinen harjoittelu.

Vanhemmat eivät myöskään halunneet liikaa harrastuksia lapsilleen, jotta aikaa jäisi leikille, kaverille ja vapaa-ajalle. Liian paljon harrastuksia vie vanhempien mukaan aikaa leikin syntymiseltä.

”Kun [tyttö] sanoi että haluaisi aloittaa jalkapallon niin mä sanoin että on ehkä liian paljon harrastuksia. Jos niitä olisi kauhean paljon niin leikki jää. Vapaa tila olla että leikki alkaa syntymään.” (H2)

Lasten arki näyttäytyi melko samantapaiselta jokaisessa kodissa. Koulun jälkeen tehtiin läksyt ja syötiin, sitten lapset lähtivät ulos leikkimään tai leikkivät, pelasivat tai katsoivat televisiota sisällä. Vanhemmat olivat saatavilla, mutta eivät välttämättä tehneet lasten kanssa asioita vaan lapset touhusivat yksin tai keskenään. Tässä tutkimuksessa lapset joutuivat olemaan melko vähän yksin kotona.

”Tullaan kotiin, syödään, tehdään läksyt, ovikello soi ja kaverit tulevat hakemaan ulos leikkimään tai sitten ulos leikkimään... Arkena sääntö, että seitsemältä kotiin. Iltapalaa syödään ja hampaat pestään. Tietyllä tavalla ne siinä on mutta eivät mun kanssa. Joku on koko ajan kotona...Mutta suurimmaksi osaksi viikonloppuisin olla möllötetään, ei välttämättä tehdä mitään ihmeellistä. Niillä on ne kaverit joiden kanssa ne leikkii ja sitten kokoonnutaan syömään vähintäänkin.” (H4)

Tulos oli siis erilainen kuin Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksessa (2009), jonka mukaan suomalaisvanhemmat viettävät entistä vähemmän aikaa alle 10-vuotiaiden lastensa kanssa. Myös 10–14-vuotiaiden lasten yksinolo kotona ja ulkona oli lisääntynyt kymmenessä vuodessa. Useamman tunnin yksinolo on kuitenkin kouluikäisestäkin lapsesta ahdistavaa ja se ei tue lapsen emotionaalista kehitystä (Pulkkinen 1999, 6–7). Kuitenkin 11-vuotiaan pojan vanhempaa mietitytti lapsen kiireinen päivä koulun jälkeen. Poika itsekin oli kokenut päivänsä liian kiireiseksi.

”Kyllä joskus mietin, et [poikakin] pääsee koulusta joskus kahdelta. Pyöräilee kotiin. Syö välipalan ja tekee läksyt. Hän lähtee sählytreeniin ja kun hän tulee sieltä niin syödään jo iltapalaa.” (H2)

Suonisen (2008) mukaan juuri alituinen kiire perheiden arki-elämässä voi aiheuttaa lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksen jäämistä liian vähäiseksi (Suoninen 2008, 146). Kaikki vanhemmat kui-

tenkin kertoivat halustaan olla yhdessä perheensä ja lastensa kanssa. Jokaisessa perheessä yhdessä-oloa kotona olikin melko paljon. Perheet olivat myös sopineet erikseen, että vietetään yhteistä aikaa. Silloin on oltu tietoisesti vain oman perheen kesken. Vaikka aluksi lapset ovat voineet olla tätä vastaan, niin yhteisen tekemisen jälkeen myös lapset ovat olleet tyytyväisiä.

5.4.2 Kannustusta leikkiin

Kaikki vanhemmat kertoivat kannustavansa lastansa leikkimään ehdottamalla tai keksimällä leikkiä lapselle, jos tämä ei keksinyt itse tekemistä. Kolme vanhempaa mainitsi erikseen menevänsä mukaan ehdottamaansa leikkiin joskus.

”Silloin jos lapsi tulee valittamaan tai sanomaan, että ei ole mitään tekemistä niin silloin yrittää ehdottaa. Joskus tosi harvoin kyllä, jos on sellainen vapaa hetki, saattaa tarjoutua itse mukaan leikkimään.” (H3)

Yhden vanhemman mielestä hänen lapsensa sai hyvin leikkiä aikaiseksi, jos vain ei pelannut eikä katsonut televisiota. Kaksi vanhempaa piti leikkiin kannustamisena sitä, että lapsen television katse-lua ja pelaamista rajoitettiin. Leikkiä ei haluttu myöskään keskeyttää kuin syömisen tai jonkin muun tärkeän menon takia. Yksi vanhemmista mainitsi erikseen, että leikkejä ei erityisemmin rajoitettu. Lapsi sai jättää leikin kesken yön yli ja jatkaa leikkiä myöhemmin. Leikistä johtuvaa sotkua siis siedettiin. Leikkikavereiden pyytäminen kylään tai lapsen vieminen leikkikaverille oli yhden vanhemman mielestä myös leikkiin kannustamista. Yksi vanhempi mainitsi erikseen lelujen ostamisen lastensa leikkiin kannustamisessa. Haastateltavat isät kertoivat ehdottavansa pojilleen lähtemistä ulos leikkimään.

”Usein ehdotan hakemaan kavereita ulos leikkimään...” (H5)

Aikuinen vaikuttaa leikkiin sekä epäsuorasti että suorasti. Epäsuorasti aikuinen vaikuttaa leikkimiseen esimerkiksi järjestämällä leikkitilan, valitsemalla leluja ja kalusteita ja kannustamalla lapsia leikkimään toistensa kanssa. Aikuinen myös tarjoaa kokemuksia, joista lapset voivat saada ideoita leikkiinsä. (Bodrova & Leon 1998, 279.)

5.4.3 Leikkien jatkuminen läpi lapsuuden

Leikki koettiin tärkeäksi niin kauan kuin lapsi haluaa leikkiä. Lasten toivottiin leikkivän mahdollisimman pitkään, mieluiten yläasteikään saakka.

”Mutta ei mun mielestä kenenkään pidä sanoo, että sä et voi leikkiä, kun olet noin vanha.” (H1)

Bergströmin mukaan lasten pitää saada olla lapsia ja leikkiä niin kauan kuin itse sitä haluavat, leikistä, ajasta tai paikasta riippumatta. Silloin leikkiminen tulee lasten näkökulmasta, eikä aikuisten. (Bergström 1997, 173–174.) Kirsi Lallukan (2004, 16) tekemässä tutkimuksessa tuli esille, että lapset määrittivät lapsuuden juuri leikkimisen kautta eli heidän mukaansa lapsuus oli ohi, kun leikit loppuivat. Eriarvoinen lapsuus-tutkimuksen (2004) mukaan suomalaislapset lopettivat leikin aikaisemmin kuin muiden pohjoismaiden lapset. Leikin aikaisin lopettaneilla tytöillä näytti olevan enemmän ulkonäköongelmia, itsetuhoisia ajatuksia, muiden kiusaamista ja tunne siitä, että kukaan ei välitä. Pojilla leikin lopettaminen aikaisin näytti vaikuttavan aggressiivisempaan käytökseen. Niin leikin jättäneillä pojilla kuin tytöilläkin oli etäiset suhteet vanhempiin ja muihin tukea antaviin aikuisiin, toisin kuin edelleen leikkejä jatkaneilla lapsilla. (Oksanen 2008, 52.)

Kaikki vanhemmat olivat itse leikkineet erilaisia mielikuvitusleikkejä yläasteikäiseksi saakka, osa kertoi salanneensa leikkinsä muilta kavereilta yläasteiässä. Toisaalta moni vanhemmista mietti, että leikkiminen jatkui kuitenkin jossain muodossa läpi ihmiselämän. Leikin välineet vain muuttuivat, vaikka leikillisuus ja leikkimielisyys säilyivät.

”Kyllähän sitä armeijassakin vielä vähän leikitään. että loppuuko se sitten ikinä. Ainahan sitä leikkii jotenkin. Niinkun mulla on nää kitarat täällä. Leikkii kotona jotain rokkitähteä.” (H1)

”En tiedä loppuuko se milloinkaan. Nukeilla ja välineillä leikkiminen loppuu ehkä yläasteiässä. Tavallaan leikkimielisyys ei lopu koskaan.” (H4)

”En mä tiedä et loppuuko se leikki koskaan tavallaan, et kun miettii omaa itseään niin jos on jokin hauska seurapeli tai illanistujaisissa yhteinen leikki niin kyllähän sitä tosi innoissaan lähtee siihen mukaan tai leikkii lasten kanssa.” (H2)

Sutton-Smith (1997) toteaaakin leikin kuuluvan niin lasten kuin aikuisten elämään. Leikki on osa kaikille yhteistä kulttuuria, vaikka se ei useinkaan esiinny leikin nimellä. Monet yhteiskunnassa esiintyvät toiminnot sisältävät leikille tyypillisiä ominaisuuksia. (Sutton-Smith 1997, 3–4.)

5.5 Vanhempien ja kouluikäisten lasten yhteiset leikit

Vanhempien näkemys yhteisistä leikeistään lastensa kanssa muodostuu kolmesta alateemasta. Ensimmäisenä alateemana esitellään yhteiset fyysiset leikit, näissä leikeissä vanhemmat ja lapset peuhaavat rough-and-tumble-leikeissä, hassuttelevat ja tavoittelevat kutkuttelevaa huimausta yhdessä leikkipuistossa, huvipuistossa tai temppuilemalla. Toinen alaluokka muodostuu lapsen ja vanhemman yhteisistä sääntöleikeistä ja peleistä. Kolmannessa alaluokassa puolestaan esitellään lapsen ja vanhemman yhteisiä kuvittelu- ja rakenteluleikkejä.

5.5.1 Yhteiset fyysiset leikit

Puolet vanhemmista kuvaili tähän luokkaan liittyviä leikkejä. Näissä leikkikuvauksissa tuli selvästi esille vanhempien oma leikillisuus ja heittäytymisen taito lapsen maailmaan. Myös huumori yhtenä leikillisyyden osa-alueena näyttäytyi näissä kertomuksissa.

”Kerran oli sellainen leikki, että vieruskaverille piti aina röhkäistä ja lopuksi me ei muuta kuin naurettu.” (H4)

Huumorilla ja luovuudella on tutkimuksissakin osoitettu olevan yhteyttä toisiinsa (Humke & Schaeffer 1996, 544–546). Luovuus puolestaan kuuluu olennaisena osana leikillisyyteen. Aikuisiän huumorintaju juontuu lapsuuden leikkien ja leikkimielisyyden ohella aikuisten naurusta ja esimerkiksi sekä aikuisten leikillisestä vuorovaikutuksesta lasten kanssa. (Hänninkäinen 2004, 157.)

Nämä leikit sisälsivät usein ns. rough-and-tumble-leikkiä, johon kuului vanhemman ja lapsen leikkipainiminen tai jahtaamisleikki.

”Kaikista suosituin leikki mitä ne pyytää on että mä jahtaan niitä... jos mä saan ne kiinni niin mun pitää kantaa ne sohvalle. Jos mä saan ne kaikki kiinni, niin se on ihan kauheeta huutoo.” (H4)

Pellegrini & Smith (1998) viittaavat rough-and-tumble-leikin olevan riehakasta käytöstä, johon voi kuulua esimerkiksi painimista tai jahtaamista. Tällaiset leikit voivat näyttää aggressiiviselta ulospain kuitenkin olematta sitä. Rough-and-tumble-leikki on aina sosiaalista ja sillä on leikkisä konteksti, jossa leikin osa puolet tietävät leikkivänsä. (Pellegrini & Smith 1998, 579.)

Leikkipainiminen näyttäytyi haastatteluissa vain isillä. Toinen haastateltavista isistä mainitsi siitä sekä yksi äideistä kertoi miehensä leikkipainivan heidän poikansa kanssa. Leikkipainiminen on nähtykin aikaisemmissa tutkimuksissa leikiksi, johon isät mielellään ryhtyvät lastensa kanssa (Pellegrini & Smith 1998, 578). Aikaisemmissa tutkimuksissa rough-and-tumble-leikkiä yhdessä vanhemman kanssa on tutkittu lähinnä esikouluikäisillä tai sitä nuoremmilla lapsilla. Rough-and-tumble-leikki näyttäisi lisääntyvän kuitenkin läpi varhaisten kouluvuosien ja olevan suosituinta 7–11-vuotiaiden parissa. Smithin mukaan rough-and-tumble-leikkiä vanhemman ja lapsen välillä vain olisi aivan varhaisimpina vuosina ja jo 3-4-vuotiaasta asti lapset leikkisivät sitä vain ikätovereidensa kanssa. (Smith 2010, 104–107.) Tässä tutkimuksessa sitä kuitenkin oli useammalla vanhemmalla kouluikäisen lapsensa kanssa. Rough-and-tumble-leikki on pitkään ollut vähiten tutkittu leikkimisen muoto, osittain siksi että useimmat aikuiset kokevat sen häiritseväksi ja vaaralliseksi (Panksepp 1993, 151). Aikaisempien tutkimuksien mukaan hallittu rough-and-tumble-leikki vanhemman kanssa näyttäisi kuitenkin olevan yhteydessä lapsen parempaan itsesäätelyyn ja vähemmän aggressiiviseen käytökseen (Flanders 2010, 357–358).

Yksi vanhempi kertoi käyvänsä välillä koko perheenä leikkipuistoissa ja siellä vanhemmatkin innostuivat leikkimään lastensa kanssa. 8-vuotiaan tytön ja 11-vuotiaan pojan äidin kuvaillessa yhteisiä leikkejä lastensa kanssa, tuli esille vanhemman heittäytymisen kyky kouluikäisen lapsen maailmaan.

”[Pojan] kanssa enemmän liikunnallisia...en mä tiedä onko ne enää leikkejä...no on ne tavallaan. Crossaillaan pyörällä yhdessä. Kyl siinä vähän kättelee sivulle sitä, et toivottavasti kauhean moni ei nähnyt, kun mä yritin liu`uttaa sitä pyörää.” (H2)

”Kun oli tosi lämpösiä päiviä niin oltiin joka päivä yhdessä uimassa, siellä ollaan vesisotaa ja sukelletaan kilpaa tai kuka on ensimmäisenä vedessä.” (H2)

”Ja nyt kun just oltiin Powerparkissa. Mä sanoin lapsille, et jos mäkin otan sen rannekkeen, kun mä olen ollut tosi huimapää niissä laitteissa, että mäkin voisin tulla niihin laitteisiin niiden kanssa. [Poika] oli ihan et vähänkö hienoa, että voidaan mennä yhdessä vuoristorataan ja muihin. Ja se oli tosi hauska se päivä, vaikka mä olin ihan kauhuissani niistä, että kyllä siitä on todella monta vuotta on, kun olen ollut viimeksi. Oli kyllä tosi hauska juosta yhdessä seuraavaan laitteeseen ja siellä jakaa niitä fiiliksiä, että ehkä se ei ole enää se paikka se hiekkalaatikko vaan se on mennyt johonkin tommoiseen.” (H2)

Nämä yhteisten leikkien kuvaukset ovat kuin Calloisin *illinx*-tyyppisiä leikkejä, joissa tavoitellaan huimausta ja aistien hetkellistä tasapainon järkkymistä sen nautinnollisuuden vuoksi (Callois 1961, 138–139). Tosin näissä yhdistyy vielä vanhemman ja lapsen yhteinen kokemus, joka antaa itse leikin

kokemukselle vielä suuremman merkityksen. Lasten leikit myös muuttuvat iän mukana ja samalla muuttuvat myös lapsen ja vanhemman väliset leikit samansuuntaisesti.

5.5.2 Yhteiset sääntöleikit ja pelit

Suurin osa haastateltavista kertoi yhteisiksi leikeiksi erilaisia sääntöleikkejä ja pelejä. Vanhemmat leikkivät pistettä, hippaa ja kirkonrottaa kouluikäistensä lastensa kanssa. Näitä leikittiin niin tyttöjen kuin poikien kanssa. Yksi äiti ilmoitti pelaavansa lautapelejä kouluikäisten lastensa kanssa. Otto ja Riemann (1990) havaitsivatkin tutkimuksessaan, että vanhemmat leikkivät mieluiten organisoituja pelejä lastensa kanssa kuin kuvitteluleikkejä, koska kokivat pärjäävänsä niissä paremmin kuin kuvitteluleikeissä (Sutton-Smith 1993, 24). Erityisesti poikien kanssa vanhemmat pelasivat yhdessä erilaisia pallopelejä, sählyä ja jääkiekkoa.

”Ja sitten just pihalla jotain just noita pallopelejä tai pelattu jotain sulkkista. Just jotain tollasta aika urheilullista.” (H1)

”... kesälläkin se oli koko ajan pyytämässä jalkapalloa pelaamaan niin sitä se tykkää meidän kanssa.” (H6)

”Ja meillä on vakio tää, et mennään mun kotiin niin meillä on semmoinen leikkimielinen jalkkiskisa, jossa pappa on lasten maalivahtina niin me pelataan aikuiset vastaan lapset.” (H2)

Pelit ja sääntöleikit ovat kouluikäiselle mieleisiä leikkejä, jotka kehittävät lapsen identiteettiä, itsesääntelyä ja ymmärrystä säännöistä (Airas & Brummer 2003, 175; Bodrova & Leong 1998, 281). Bodrova & Leong (1998) kuitenkin korostavat, että vanhempien ei pitäisi liikaa hallita sääntöleikkejä ja pelejä. Lasten tulisi oppia neuvottelemaan säännöistä ja kohtaamaan seuraamuksia myös ilman aikuisten tuomaroimista (Bodrova & Leong 1998, 281.)

5.5.3 Yhteiset kuvittelu- ja rakenteluleikit

Haastatteluissa tuli ilmi, että vanhemmat kokivat yhteisten kuvitteluleikkien vähentyneen lapsen kasvaessa. Aikaisemmin varsinkin poikien kanssa useampi vanhempi oli rakennellut ja leikkinyt legoilla, mutta enää yhteisiä legoleikkejä ei leikitty.

”Legoja rakenneltiin pienenä yhdessä, nykyään poika tekee ne itse ilman apua.” (H5)

Toisaalta vanhemmat eivät olleet muutenkaan innokkaita leikkimään kuvitteluleikkejä ja silloin rakenteluleikki oli mieluisampi leikkivaihtoehto.

”Mä en jaksakaan millään barbeilla leikkiä mutta voin istua ja rakentaa legoista tai dubloista jotain.” (H4)

Aikaisemmassa tutkimuksessa (Otto & Riemann 1990) tulikin selville, että kouluikäisten ja heidän vanhempien välisissä leikeissä lapset valitsivat mieluummin roolileikin ja vanhemmat organisoidun pelin. Vanhemmat saattavat kokea itsensä epävarmoiksi ja taitamattomiksi roolileikeissä. (Sutton-Smith 1993, 24.)

Silti vanhemmat kuvailivat myös yhteisiä kuvitteluleikkejä. Esimerkiksi yksi 8-vuotias tyttö teki leikkiruokaa äidilleen mummulan leikkimökissä. Yksi äiti kertoi myös yhteisistä pantomiini-leikeistä ja toinen haastateltavista isistä poikansa roolivaate-esityksistä.

”Ja [tytön] kanssa vieläkin kun oltiin mummulassa niin sit hän halusi leikkiä siinä leikkimökissä, tehdä ruokaa ja mä olin siinä asiakkaana ja se oli ihan hauskaa, etenkin kun hän tykkää niistä.” (H2)

”Se laittaa jotkut rokkivehkeet päälle ja tulee meille esiintyyn.” (H5)

Kaksi vanhempaa kertoivat leikkivänsä rakentelu- tai hahmoleikkejä kouluikäisten lastensa kanssa silloin, kun he leikkivät niitä yhdessä alle kouluikäisten sisarusten kanssa. Tässä tuli ilmi kuitenkin se, että kouluikäiset lapset mielellään tulivat mukaan yhteiseen leikkiin.

”Me aika vähän yhdessä leikitään nykyään. Ehkä ne lapsetkin liikaa tyytyy siihen että ne itseksensä leikkii ja touhuu. Enemmän saattaa olla semmoista että [pojan taaperoikäisen veljen] kanssa tuossa yhdessä touhutaan. Nyt esimerkiksi junaradalla se on innostunut ja sitä tehdään joka päivä niin [poikakin] innostuu noista pientenkin jutuista.” (H6)

”Jonkun verran (leikitään yhdessä). Harvemmin enää [tytön] kanssa. Enemmän se on, että pikkusisaret tulee ja vaatii mua leikkiin. Usein [tyttö] haluaa tulla siihen mukaan, jos ei ole kaveria.” (H3)

5.6 Kouluikäisen lapsen vanhemmuus vuorovaikutuksena ja yhteisten leikkien merkitys

Tässä luvussa käsitellään ensimmäisenä alateeman kouluikäisen vanhemmuutta, millaisena vanhemmat näkevät vanhemmuutensa lasten ollessa tässä ikävaiheessa. Toisena alateeman esitellään vanhempien kiinnostusta lastensa leikkejä kohtaan. Kiinnostus leikkejä kohtaan kertoo vanhempien arvostuksesta leikkiä kohtaan sekä lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta. Viimeisenä alateemana tarkastellaan vanhempien antamaa merkitystä yhteisille leikeilleen lapsensa kanssa.

5.6.1 Kouluikäisen vanhemmuus

Kaksi vanhempaa olivat sitä mieltä, että vanhempien rooli oli muuttunut lähiaikoina. Näiden haasteltavien lapset olivat tutkimuksen vanhimpia, 10- ja 11-vuotiaita. Heidän mielestään lapsien ystävät olivat tulleet tärkeämmiksi kuin vanhemmat. Yhteinen aika vanhempien kanssa oli vähentynyt, koska lapset valitsivat mieluiten ystäviensä seuran. Aikaisemmin koko perheen yhteinen hauska tekeminen oli mennyt ystävien edelle ja nyt vanhemmat olivat kokeneet tilanteen muuttuneen.

”Se oli viime viikonloppuna, kun yritettiin [pojalle], kun [sisarpuolet] ei olleet täällä silloin, niin mitä [poika] haluaisi tehdä silloin. En mä tiedä...en mä tiedä...jotain liikennepuistoo...en mä tiedä. Tuntuu, että kaikki on vähän tylsää vanhempien kanssa mutta jos olis joidenkin kavereiden kanssa mennä niin olis ollut hauskaa. Se on tullut tässä vähän aikaa sitten.” (H1)

”Yhteinen aika on vähentynyt. Tuntuu että ne kaverit on ihan äärettömän tärkeitä ja jos on kavereitten seuraa tai he lähtevät jonnekin ulos niin vanhemmat jäävät selkeästi kakkosiksi. Mä ite huomaan, että mun rooli on muuttunut sellaiseksi että mä päivystän siellä kotona ja on aikaa tehdä niitä omia asioita. Kyllä jossain kohtaa siitä haaveilin, kun lapset oli pienempiä, mutta tuntuu että, olis kiva tehdä yhdessä juttuja. Mutta jos kummallakin on kavereita niin mielellään he ne valitsee.” (H2)

Pulkkisen (1999) mukaan ystävyys-suhteiden merkityksen kasvaminen on tyypillistä tämän ikäisille lapsille, koska ryhmään kuulumisen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen ovat keskeistä keskilapsuudessa. Tästä huolimatta kouluikäinen tarvitsee myös vanhemmankin läheisyyttä esimerkiksi roolinoton kehityksen tukemiseen. (Pulkinen 1999, 6–7.)

Tämä uusi vaihe aiheuttaa vanhemmassa ristiriitaisia ja hämmentyneitä tunteita. Lapsen kasvaminen ja ystävyys-suhteet koetaan positiivisena asiana mutta samalla vanhempi katsoo haikeana ajan kulua.

Vanhempi saattaa ikävöidä lastensa seuraa ja haluaisi viettää heidän kanssaan enemmän aikaa. Toisaalta muutama vanhempi koki itse kasvavansa lapsen mukana, jolloin lapsen uudet kehitysvaiheet haastoivat myös vanhempaa kehittymään.

”Ja mä ainakin monessa kohtaa kaipaen omia lapsiani, musta tuntuu että ehkä itelle on tärkeämpi et kun tulee töistä kotiin niin haluaisin viettää heidän kanssaan sitä iltaa ja viettää niitä viikonloppuja. Tavallaan ymmärtää sen että he itsenäistyy ja haluavat olla kavereiden kanssa ja se on hieno asia. Ihanaa että heillä on ystäviä.” (H2)

Värrin (2000) mukaan dialogisessa kasvatuksessa on olennaista oman kasvatuksensa jatkuva reflektointi ja pyrkimys arvioida lapsen hyvää tässä ja nyt. (Värri 2000, 129, 131.) Vaikka kavereiden merkitys on kasvanut iän myötä, vanhempien merkitys on silti suuri ja lapset haluavat viettää aikaa myös vanhempiensa kanssa. Viisi vanhempaa kuvailivat lastensa myös kaipaavan vanhemman kanssa vietettyä aikaa ja iloitsevansa siitä.

”Paljon on meillä on nyt kesäaikana ollut semmoista että ollaan perheenä tehty ja se oli kauhean kiva, kun oli ite vielä töissä niin monesti lapset soitti mulle et monelta sä pääset ja eihän sulla ole itellä illalla mitään harrastusta. Silloin mä ajattelin että, talven aikana oli aika vähän et, ne olis soittanut et tuutko sä, kun on niitä kavereita et jotenkin sitä yhteistä olemista kaivattiin ja se oli aika kivaa.” (H2)

Lapsen tarve olla vanhemman kanssa tuli esille myös iltahetkien myötä. Iltahetket toteutettiin edelleen samalla tavalla kuin lasten ollessa pienempiä. Ne olivat lapsille ja vanhemmille tärkeitä hetkiä, joissa lapsi usein saattoi rohkaistua kertomaan huoliaan ja yksi poika halusi ehdottomasti äidin lukea iltasadun, koska se oli heidän kahden välinen juttu.

”Että se on vielä jäänyt tavallaan niinku joka ilta yritetään eli [lasten isä] lukee ja mä räpsuttelen tai hieron lapsukaisia. Se on ollut kiva kun me ollaan oltu koko perhe yhdessä siinä.” (H2)

5.6.2 Vanhemman kiinnostus lapsensa leikkejä kohtaan

Vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa leikeistä. Kiinnostus lasten leikkiä kohtaan tuli esille vanhempien halusta kysellä lastensa leikeistä ja kuunnella lastensa leikkejä. Karimäen (2004) tutkimuksessa puolestaan lapset olivat sitä mieltä, että heidän vanhempansa eivät ole kiinnostuneita heidän leikeistään. Karimäen mukaan vanhemman kiinnostus keskustella lapsensa kanssa leikkien sisällöstä onkin mahdollisuus arvostaa ja kuunnella lapsen omaa maailmaa. (Karimäki 2004, 268.)

Viisi vanhempaa olivat sitä mieltä, että lapset kertovat jotain leikeistään mutta harvemmin oma-aloitteisesti. Yksi haastateltavista vanhemmista mainitsi, että vaikka lapsi ei kerrokaan leikeistään pihalla, hän ei vanhemman mielestä tee mitään pahaa siellä.

”Kyllä mä tiedän, että ei se siellä mitään pahaa tee mutta kun kysyy mitä sä oot siellä tehnyt... olin kaverin kanssa... niin mutta mitä te teitte sen kanssa, no leikittiin, niin mutta mitä te leikitte sen kanssa, en mää tiedä, en mää muista. Sit se jotain sieltä täältä, no oltiin hiekkalaatikolla tai ei sen tarkemmin ala kertoo ikinä.” (H1)

Tämä näyttäisi olevan samansuuntaista kuin Karimäen tutkimuksessa, jossa lapset eivät myöskään kertoneet oma-aloitteisesti leikeistään vanhemmilleen. Karimäen tutkimuksessa lapset kertoivat syyksi sen, että vanhemmat kieltäisivät liian vaarallisen leikin tai, että vanhempia ei kiinnostaisi lasten leikit. Toisin kuin tässä tutkimuksessa, Karimäen tutkimuksessa vanhemmat eivät kyselleet lastensa leikeistä. (Karimäki 2004, 256–257.)

Varsinkin, jos vanhempi kyselee ja haluaa tarkempia tietoja leikeistä, lapset useamman vanhemman mielestä välttelevät vastaamista ja vastaavat suurpiirteisesti. Vanhempi kokee osan leikeistä lapsen omaksi salaisuudeksi. Kahden vanhemman mielestä lapset kertoivat pienempänä enemmän leikeistään. Yksi vanhemmista kertoi lapsensa kertovan leikeistään hyvin yksityiskohtaisesti ja paljon edelleen. Leikeistä saatettiin kertoa, jos ne sisälsivät uuden oppimista tai onnistumisen tunteita tai, jos leikkikaveri oli käyttäytynyt huonosti.

”Saattaa se jotain pihalta kertoa, jos on jotain erityistä tapahtunut tai se on onnistunut jossain tempuissa tai peleissä.” (H5)

Kaikki vanhemmat kertoivat kuuntelevansa joskus lastensa leikkejä, jos sattuiivat olemaan kuunteletäisyydellä. Leikkejä kuunneltiin ihan mielenkiinnosta lasta kohtaan, jotta ymmärrettäisiin lapsen ajatusmaailmaa. Kuuntelemisen avulla haluttiin myös varmistaa, että kaikki oli lapsella hyvin ja leikit varsinkin uusien leikkikaverien kanssa sujuivat. Yksi vanhempi toi esille sen, että lasten saatua omat huoneet ei leikkejä enää tullut kuunneltua samalla tavalla kuin silloin kun leikit laajenivat olohuoneeseenkin.

”Jos se leikkii niillä legoilla niin kyllä sitä yleensä kuuntelee, mitä siellä leikkii. Ihan mielenkiinnosta, että mitä sen päässä liikkuu ihan sen takia. Ettei ole mitään huolestuttavaa.” (H1)

”Olen sellainen kyttääjä. Jos on uusia kavereita kylässä niin vien juuri silloin puhtaat pyykit [pojan] huoneen kaappiin ja koitan olla kuulolla.” (H6)

”Saatan kysyä jos on ollut kaverilla, että mitä on tehnyt. [tyttö] itse kertoo niin paljon. En tarkoituksellisesti seuraa niitä,.. ehkä jos sattumalta satun kuulemaan.” (H3)

Tahto ja taito kuunnella lasta kuuluu osana vanhemman herkkyyteen lasta kohtaan. Kun tuntee lapsen maailman ja lapsen mieltymykset, voi vasta ymmärtää mistä leikissä on kysymys. (Kalliala 1999, 235.)

5.6.3 Yhteisten leikkien merkitys

Kolme vanhempaa oli sitä mieltä, että heidän lapsensa pyytää heitä leikkimään, jos lapsella ei ole kavereita juuri sillä hetkellä saatavilla. Kun lapsella on kavereita leikkitoverina, vanhempaa saatetaan pyytää mukaan, jos esimerkiksi yhteisleikkiin tarvitaan lisää osallistujia. Yksi vanhempi mainitsi erikseen, että hänen lapsensa pyytävät hänetkin mukaan leikkimään, vaikka kavereitakin olisikin paikalla.

Kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että yhteiset leikit tuntuvat sekä lapsesta että vanhemmasta hyvältä. Vanhempi arvosti lapsen kanssa leikkimistä, leikkiminen yhdessä oli vanhemman mielestä etuoikeus. Yhteinen leikki toi vanhemmalle ja lapselle hyvän mielen. Leikkiin ryhtyminen saattoi vanhemmasta tuntua aluksi hankalalta oman jaksamisensa vuoksi tai kiireen keskellä mutta itse yhdessä leikkimisellä oli vanhempien mielestä positiivinen vaikutus. Kun leikkiin ryhdyttiin, siihen haluttiin myös keskittyä.

”Alkuun, että hohhoijaa... jaksaisko... mutta kun menee mukaan leikkiin niin sitten on tosi hauskaa.” (H4)

”Onhan ne ihania. Kunhan niihin vain itsekin antautuu. Siinä turhan usein on niin, että pitäisi aloittaa jokin toinen juttu, pitäisi laittaa ruokaa. Kai sen voisi välillä voisi jättää väliin. Kun siihen leikkiin pääsee välillä keskittymään, niin onhan se ihanaa.” (H6)

Yhteinen leikki vanhemman kanssa oli vanhempien mielestä myös tärkeä hetki kouluikäiselle lapselle arjen keskellä. Tämä tuli esimerkiksi esille seuraavassa äidin kuvauksessa poikansa ilosta saada vietää leikkihetki äidin kanssa.

”Jos mä menen yks kaks yllättäen sen luo ja se leikkii siellä yksin ja kysyn voiks mäkin tulla mukaan niin se on tosi onnellinen siinä kohtaa. Oikein huomaa sen puhetyylin ja

kaiken miten se rupee siinä jutteleen se on niin taas pikkupoikaa. Turhan vähän tulee mentyä, kun tässä miettii.” (H6)

Sama äiti pohtii myös sitä, miten yhteinen leikin aika vaikuttaa koko päivän sujumiseen. Lapsen ei tarvitse hakea negatiivisella käytöksellä huomiota, kun on saanut huomiota yhteisen leikin lomassa.

”Jos on ollut sen verran aikaa, että ollaan leikitty yhdessä niin sen huomaa et sen jälkeen kaikki tommoset rutiinit ja kaikki muut mitä päivän aikana tehdään, ne sujuu paljon paremmin, kun on antanut vähän sitä aikaa. Jos on ollut se aika olla yhdessä siinä päivällä, niin jotenkin se lapsi on ehkä tankannut sen oman tarpeensa että ei tarvitse hakea muulla tavalla sitä huomiota.” (H6)

Kaikki vanhemmat toivat esiin sen seikan, että yhteiset leikit lapsen kanssa ovat luoneet yhteyttä lapsen ja vanhemman välille sekä vahvistaneet heidän välistä suhdettaan. Useampi vanhemmista korosti, että lapset olisivat jääneet paljon etäisimmiksi, jos he eivät olisi heidän kanssaan leikkineet. Vanhemmat näkivät leikin tärkeänä osana suhdetta koko lapsen tähänastisen elämän aikana.

”Se luo sitä yhteyttä. Kyllä me oltais varmaan paljon sillai etäisempiä ja sillai. Jos ei vois tehdä yhdessä jotain juttuja. En mä tiedä. Jos miettii pidemmällä kaavalla, että jos me ei oltais... pienempänä en olis leikkinyt kauheesti [pojan] kanssa, niin ei meillä semmoista sidettä olis sen kanssa.” (H1)

”Kyl ne on lähentänyt meitä, ilman niitä ei tunnettais toisiamme näin hyvin.” (H5)

”Ilman yhteisiä leikkejä lapset olisivat paljon etäisempiä.” (H2)

Vanhempi kertoi, että leikkiessä kumpikin osapuoli on aktiivisesti mukana. Leikkien lomassa lapset ovat kertoneet myös mieltä painaneista huolista ja muista asioista, joita vanhempi ei välttämättä muuten olisi kuullut. Osa vanhemmista kuvaili yhteisiin leikkeihin ryhtymistään leikkeihin antautumisella tai heittäytymisellä. Vanhempi oli tyytyväinen ja ylpeä itsestään heittäytyessään leikkiin lapsensa kanssa. Silloin oli tarkoituksellisesti jätetty aikuisten velvollisuudet hetkeksi sivuun ja todella eletty leikkihetki lapsen kanssa. Yleisillä paikoilla tähän liittyi, jopa uskalluksen tunnetta, kun vanhempi sosiaalisen häpeänkin kustannuksella juoksi lasten kanssa kilpaa uimaan tai liu’utti polkupyörää poikansa kanssa. Frostin (1992, 336) mukaan leikkiin heittäytyminen antaa vanhemmalle mahdollisuuden oppia lapselta ja luoda yhteyttä tähän. Hyvään vanhemmuuteen kuuluu olennaisesti myös leikkilisyys (Airas & Brummer 2003, 163). Sutton-Smith (1993) näkeekin lapsen ja vanhemman yhteisten leikkien olevan vahvasti yhteydessä lapsen leikillisyyden kehittymiseen. Vanhemman tulee kuitenkin olla leikissä avoin ja vilpitön sekä pyrkiä osallistumaan siihen mahdollisimman samanveroisena lapsen kanssa. (Sutton-Smith 1993, 24.)

Vanhempi on halunnut näyttää lapsilleen yhteisten leikkien lomassa, että elämässä ei tarvitse mennä yleisten standardien mukaan. Oma mielikuvitustaan voi käyttää ja keksiä asioita itse. Aikaisemmassa tutkimuksessa on tullut esille, että vanhemman mielikuvitus vaikuttaa hänen lapsensa mielikuvituksen kehittymiseen (Singer & Singer 1990).

Leikin avulla vanhempi on halunnut näyttää olevansa muutakin kuin käskyjä jakeleva kasvattaja. Vanhemman mielestä hän on oppinut yhteisten leikkien ansiosta tuntemaan lapsensa ja lapset vanhempansa. Vanhempi on halunnut näyttää lapsilleen itsestään myös hyviä ja leikkisiä puolia.

”Haluan tuntea omat lapseni ja että niillä ei olisi sellainen kuva, että äiti vaan istuu tietokoneella ja komentaa ja sitten mennään nukkuun ja peseen hampaat, että mulla on hauskaa lasten kanssa. Että mussa on ihan mukaviakin puolia.” (H4)

Vaikka yhteiset leikit kaikkien vanhempien kanssa ovat luoneet yhteyden lapseen ja vahvistaneet suhdetta, muutama vanhempi myös mainitsee yhteisten leikkien myös olleen joskus hankaliakin. Vanhemman on voinut olla vaikeaa löytää itsestään leikkivää puolta tai käytännön tilanteet ovat vaikeuttaneet yhteisten leikkien syntymistä. Sisarukset voivat myös kokea kilpailua siitä, kuka saa viettää aikaa vanhemman kanssa, jolloin yhteistä mukavaa leikkihetkeä on vaikea saada aikaiseksi.

”Ajatuksena tuntuu tosi kivoilta ja toivois, että sitä aikaa olisi enemmän koska tuntuu että siinä tutustuu aina vain paremmin siihen lapseen ja pääsee paremmin siihen lapsen maailmaan sisälle. Meidän tilanteessa jossa ollaan kaikki lapset ja minä, ne päättyy aina tappeluun, koska kaikki lapset haluais, että leikkis vain mun kanssa kaksin.” (H3)

6 POHDINTA

Tämän luvun ensimmäisessä kappaleessa arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Käsittelen omia lähtökohtiani tutkijana tämän tutkimuksen tekemisessä, arvioin kohdejoukon valikointia ja edustavuutta, tutkimusmenetelmän tarkoituksenmukaisuutta, tutkimuksen kulkua ja toteutusta sekä tutkimuksen eettisiä edellytyksiä. Luvun toisessa kappaleessa pohdin ja arvioin tutkimustuloksia tutkimuksen tavoitteen valossa, sekä tuon esille mahdollisia suuntia myös jatkotutkimukselle.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija itse on tutkimuksensa olennainen tutkimusväline. Sen vuoksi tutkimuksen keskeisin luotettavuuden kriteeri onkin juuri tutkija itse ja luotettavuuden arviointi kattaa koko tutkimusprosessin. (Eskola Suoranta 1998, 211.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä arvioitu reliaabeliuden ja validiuden käsitteillä. Näiden käsitteiden avulla tutkijan ajatellaan saavuttavan objektiivisen totuuden ja todellisuuden (Hirsjärvi & Hurme 2011, 185). Nämä eivät kuitenkaan sovellu perinteisesti ajateltuina kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Eskola & Suoranta 1998, 212). Hirsjärvi & Hurme (2011, 185) arvelevatkin olevan viisainta luopua näiden termien käytöstä laadullisessa tutkimuksessa. Silti jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida, vaikka termejä reliaabelius ja validius ei perinteisessä mielessä käytettäisikään (Hirsjärvi, Remes & Hurme 2007, 227).

Hirsjärvi & Hurme (2011, 189) käyttävät termin validius sijaan käsitettä rakennevalidius yhtenä luotettavuuden määrittelijänä. Sen mukaan tutkijan on raportoitava tutkimuksen toteutumista tarkasti. Tutkijan on selostettava luokitteluun päätyminen syyt ja perusteet sekä perusteltava menettelynsä uskottavasti. Vaikka toinen tutkija saattaakin päätyä erilaiseen tulokseen, tämä ei silti välttämättä kerro tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen heikkoudesta. Myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2007) toteavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävän tutkimuksen toteuttamisen kaikkien vaiheiden huolellinen ja todenmukainen raportointi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228). Kvalitatiivisessa aineiston analyysissä aineiston laadun arviointi on lähimpänä perinteistä reliaabeliuden käsitettä. Tällöin reliaabelius tarkoittaa tutkijan analyysin luotettavuutta haastateltavien vastauksista. Reliaabelius

liittyy esimerkiksi aineiston koko kattavuuden käyttöön ja litteroinnin tarkkuuteen. Tulosten tulisi heijastaa mahdollisimman hyvin tutkittavien ajatusmaailmaa. Silti on tärkeää tiedostaa, että haastattelujen tulos syntyy aina haastattelijan ja haastateltavan yhteistyössä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189.)

Tutkimukseni kohdejoukon valinta oli mielestäni riittävän edustava, koska koko ilmiön hahmottamiseen se antoi näkökulmaa. Kohdejoukko oli pieni mutta tarkoituksena olikin luoda yksittäisistä tapauksista syvempää tietoa, jolloin se kertoisi myös jotakin ilmiöstä yleisellä tasolla. Eskola & Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin yleensä varsin pieneen otantaan ja pyritään analysoimaan sitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineistoa ei tee tieteelliseksi sen koko vaan ennen kaikkea aineiston käsitteellistämisen kattavuuden laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) On myös otettava huomioon, että aineistoa kertyi paljon näinkin pienellä otannalla.

Tunsin haastateltavat etukäteen, joten se on saattanut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Tosin uskon, että positiivista tuttavuudessamme oli se, että haastateltavien oli helpompi puhua avoimemmin ja luottavaisemmin, koska olin heille entuudestaan tuttu. Haastateltaville vanhemmille aihe oli myös läheinen, koska jokainen oli kouluikäisen vanhempi ja ainakin jonkin verran aiheita joutunut pohtimaan. Aiheen luonteesta johtuen on muistettava myös se, että vanhemmat ovat voineet antaa yleisesti sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. On myös oletettavaa, että eri vanhemmat haastateltavina olisivat mahdollisesti saattaneet antaa erilaisia tuloksia tutkimukselle. Vanhemmuus on niin henkilökohtainen asia, että jokaisen vanhemman kokemus siitä on hieman erilaisempi kuin toisen. Kuitenkin jotain yleisempääkin näkökulmaa yksittäisistä tapauksista varmasti saatiin.

Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä osoittautui tarkoituksenmukaiseksi. Teemojen avulla sain haastateltavat pohtimaan syvällisemmin ilmiötä ja itselleni oli helpompi pysyä aiheessa, jotta sain vastauksia tutkimuskysymyksiini. Osa haastateltavista vastasi sen verran lyhyesti, että jouduin haastattelemaan strukturoidummin. Osa haastateltavista puolestaan puhui niin monipuolisesti aiheesta, että itselläni oli vaikeuksia pitää haastattelu tutkimuskysymysten rajoissa. Teemojen laajuus ja lisäkysymysten apu toi kuitenkin haastateltavien oman äänen kuuluville. Vanhempien leikkien kuvauksiin on vaikuttanut myös vuodenaika, jolloin haastattelut tehtiin. Vanhemmat kuvailivat enemmän kesä- ja syksyaikaan tapahtuvia pihaleikkejä, ei niinkään talvileikkejä pihalla.

Olen pyrkinyt kertomaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet. Tulosten kuvailemisessa olen käyttänyt apuna taulukkoa, josta selviää analysoinnin tuloksena syntyneet pääteemat, yläteemat

ja alateemat. Analysointivaiheessa litteroin haastateltavien puheet tarkasti sana sanalta. Tulosten johtopäätöksiin päädyin refleктоimalla tuloksia tutkimuksen teoreettista viitekehystä apuna käyttäen. Tulostulosiossa käytän vanhempien haastattelusitaatteja perustelemaan tekemiäni tulkintoja aineistosta sekä elävöittämään raportointia. Tutkimusta tehdessäni ja sitä raportoidessani olen pyrkinyt olemaan johdonmukainen, huolellinen ja rehellinen.

Tutkijan aiemmat tiedot ja oletukset vaikuttavat hänen tahtomattaan tutkimiseen. Tutkijan tuleekin tiedostaa oma subjektiivisuutensa ja myöntää omien lähtökohtiensa vaikuttavan sekä aineiston hankintaan että johtopäätösten tekoon, sekä tietoisesti käsitellä niitä. Hallittu subjektiivisuus onkin yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. (Ahonen 1994, 122.) Oman esiymmärryksen ja arvostuksensa on tärkeää ainakin yrittää tunnistaa. Tutkimuksen objektiivisuus syntyy tutkijan omien subjektiivisuuksiensa tunnistamisesta, joka on ideaalinen mutta tärkeä tavoite. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.)

Aihe on itselleni läheinen, koska olen itsekin kolmen lapsen äiti. Oma roolini äitinä varmasti vaikuttaa myös tutkimuksen toteutukseen ja olen pyrkinyt ottamaan sen huomioon refleктоimalla omia ennakkokäsityksiäni. Olen itse aina arvostanut leikkiä tärkeänä vapaa-ajan osana kouluikäiselle lapselle. Kouluikäinenkin on lapsi ja vanhempien tehtävänä on antaa lapselle mahdollisuus elää hyvää lapsuutta, johon myös leikki kuuluu olennaisena osana. Aloittaessani tutkimuksen tekoa ajattelin, että vanhemmat eivät arvostaisi leikkiä tarpeeksi. Oletin, että useammat vanhemmat kokisivat leikin kuuluvan enemmän alle kouluikäisille lapsille. Otaksuin, että vanhemmat arvostaisivat enemmän harrastuksia ja päämääräkeskeisempää toimintaa kouluikäisillä lapsilla. Tutkimuksessani tuli kuitenkin esille haastateltujen vanhempien arvostus leikkiä kohtaan. Leikkimiseen jäi vanhempien kertomusten mukaan myös suhteellisen paljon aikaa lasten arjessa. Vanhempien yhteisille leikeille antama merkitys oli myös myönteinen ja yhteisiä leikkejä kuvailtiin jonkin verran. Vanhemmat toivat myös esille sen, että useimmat heistä itsestään olivat leikkineet yläkouluikäisiksi saakka ja toivoivat omien lastensaakin leikkivän vielä pitkään. Tutkimuksen aihe on mielestäni tärkeä, koska se antaa vanhemmille mahdollisuuden miettiä omaa osuuttaan lapsensa leikkien mahdollistajana ja kannustajana sekä nostaa kouluikäisen leikin merkityksen yleiseen keskusteluun.

Yksityisyyden kunnioittaminen tutkimuksessa merkitsee tutkittavien oikeutta kertoa vain itse haluamiaan tietoja tutkimuskäyttöön sekä tutkijan velvollisuutta kunnioittaa ja suojella tutkittavien tunnistamattomuutta tutkimusteksteistä (Kuula 2006, 64). Aineiston keruun ja tulosten esittämisen olen

pyrkinyt tekemään haastateltavia kunnioittaen. Haastateltavat olivat vapaaehtoisesti ja omasta tahdostaan mukana haastattelussa. Haastateltaville kerroin jo heti haastatteluun pyytäessäni kasvotusten ja sähköpostilla tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen, haastateltavien vastausten luottamuksellisuuden ja nauhoittamisen funktion. Tutkittavien tiedot ovat luonnollisesti luottamuksellisia, joita ei käytetä muuhun käyttötarkoitukseen eikä luovuteta ulkopuolisille. Tutkittavien henkilöllisyyttä ei paljasteta tutkimuksen raportoinnissa vaan anonyymius on turvattu antamalla jokaiselle haastateltavalle oma haastattelukoodi. Haastattelukoodia käytetään suorien haastattelusitaattien ohessa.

6.2 Tulosten pohdintaa ja johtopäätöksiä

Tutkimuksen kohteena oli kouluikäisten lasten vanhempien näkemys leikistä ja sen merkityksestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata kouluikäisten lasten vanhempien näkemyksiä lastensa leikistä ja leikistä yleisesti, leikin merkityksestä lastensa elämässä sekä lapsen ja vanhemman mahdollisten yhteisten leikkien olemusta ja merkitystä. Tutkimuksen tulokset vastasivat mielestäni laatimiini tutkimuskysymyksiin.

Vanhempien mielestä leikki oli vaikeasti määriteltävä ilmiö. Leikki helposti nähdään itsestäänselvyytenä, jolloin sen olemusta ei tarkastella tarkemmin. Vaikka ilmiö sinällään oli tuttu kaikille, sen kuvailemisesta joutui jokainen vanhempi pohtimaan pitkään. Leikin lähempi tarkastelu antaa kuitenkin itse leikille suuremman arvon. Vanhemman on silloin helpompi edesauttaa lapsensa leikin toteuttamista ja jatkumista läpi lapsuusajan.

Määrittelyn vaikeudesta huolimatta vanhemmat kuvailivat leikin olemusta monipuolisesti. Vanhemmat näkivät leikin ennen kaikkea vapaana, mielekkäänä ja positiivisena tekemisenä, jolla ei ole ulkoisia tavoitteita. Leikin näkeminen toimintana, jota tehdään itse toiminnan eikä lopputuloksen vuoksi, tuo esiin vanhempien ymmärryksen leikin todellisesta luonteesta. Vanhemmalla on silloin omakohtaisia kokemuksia leikistä, jolloin hän pystyy eläytymään leikin elämysmaailmaan.

Luonnollisesti myös kuvitteellisuus oli kaikkien vanhempien mielestä leikkiä kuvaavaa. Monissa leikeissä kuvitteellisuus onkin näkyvä elementti, joten se on helppo havainnoida. Leikki kun ei ole ”tavallista” elämää (Huizinga 1947, 16). Vanhemmat toivat esille myös leikin terapeuttisen ominaisuuden. Leikin näkeminen ongelmien ja ristiriitojen ratkaisuvälineenä kertoo vanhempien kiinnostuksesta ja arvostuksesta leikkiä kohtaan. Leikki nähtiin myös kehittäväenä toimintana. Sutton-Smithin (1997, 36–42) mukaan leikin näkeminen kehittäväenä toimintana on leikin tarkastelua juuri aikuisten

näkökulmasta, lapsen näkökulmasta leikki ei ole tavoitteellista toimintaa. Tässä tutkimuksessa, kuten myös Karimäen (2001) tutkimuksessa, tuli esille se, että vaikka leikkiä arvostetaan sinänsäkin, aikuinen helposti kytkee leikin arvostamisen sen merkitykseen lapsen kehitykselle.

Tutkimuksessa tuli selville, että jokainen vanhempi piti leikkiä erittäin tärkeänä lapsen kehitykselle. Sen merkitys myös kouluikäiselle lapselle oli vanhempien mielestä välttämätön. Leikin merkitys oli heidän mukaansa kokonaisvaltainen lapsen kehittyminen ja leikki kuului erottamattomana osana lapsena olemiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Leikin merkityksen ymmärtäminen onkin tärkeää, jotta vanhempi olisi halukas tukemaan ja kannustamaan lastaan leikkimään. Vaikka leikin motiivi lapselle ei olekaan kehittyminen, on leikin silti osoitettu useissa tutkimuksissa olevan erittäin tärkeä osa-alue lapsen kehitykselle (Smith 2010, 4–7).

Vanhemmat korostivat leikin merkitystä lapsen sosiaaliselle kehittymiselle. Se, että vanhemmat painottivat leikin merkitystä juuri sosiaalisuuden kehittäjänä, saattaa kertoa jotain yhteiskunnastamme ja lapsiin suuntautuneista toiveistamme. Sosiaalisuus nähdään usein toivottavana ominaisuutena lapselle ja aikuiselle, jolloin vanhemmat haluavat juuri näitä taitoja lapsen oppivan. Keltikangas-Järvinen (2010) kuitenkin kritisoi juuri sosiaalisuudesta tulleen yleinen hokema, jota pidetään yleisesti positiivisena asiana ja, jota kaikki haluavat olla. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat kuitenkin hänen mielestään kaksi eri asiaa. Sosiaalisuus on temperamenttipiirre ja sosiaaliset taidot voi oppia ujokin ihminen. Toisaalta sosiaalinen ihminen ei välttämättä ole sosiaalisilta taidoiltaan kovin taitava. (Keltikangas-Järvinen 2010.)

Vanhempien mielestä leikki kehitti myös lapsen kognitiivista ajattelua, joka sisälsi mielikuvituksen ja luovuuden kehittymisen sekä kokonaisvaltaisen oppimisen. Leikki näyttäytyi vanhempien puheissa lapsen kehityksen alkulähteeksi ja luonnolliseksi osaksi lapsen elämää. Leikki näyttäytyi vain positiivisena ilmiönä, jopa ihannoivassa sävyssä. Vanhempien näkemyksissä tuli ilmi myös leikin merkitys lapsen fyysiselle kehitykselle. Leikin merkityksestä kysyttäessä vain kaksi vanhempaa mainitsi fyysisen kehittymisen mutta haastattelun edetessä useammat vanhemmat korostivat fyysisen leikin merkitystä. Ehkä fyysisyys nähdään niin olennaisena osana leikissä, että sitä ei osata erottaa erikseen kehittäväksi toiminnaksi.

Vanhempien puheissa osa lasten leikeistä erottui selkeästi sukupuolelle ominaisiksi leikeiksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin tullut esille, että kouluikäiset leikkivät usein oman sukupuolensa kanssa sukupuolelleen tyypillisiä leikkejä (esim. Karimäki 2008, 5.) Toisaalta vanhemmat saattavat

voimistaa tiedostamattaan lasten taipumusta jakaa toisensa sukupuolen mukaan (Maccoby 1999, 24–27). Näiden sukupuolelle tyypillisten leikkien lisäksi tutkimuksessa tuli esille myös leikkejä toisen sukupuolen kanssa ja leikkiä eri-ikäisten ystävien ja sisarusten kanssa. Vanhemmat kokivat lasten leikkien vaihtelevan leikkikavereiden mukaan.

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että pojat viettivät paljon aikaa ulkona leikkimässä fyysisiä leikkejä mutta toisaalta osa vanhemmista ohjasi poikien leikit ulos, koska ne olivat fyysisiä. Tämä herättääkin pohtimaan, ohjataanko poikien leikit herkemmin ulkotiloihin aikuisten näköpiiriin ulkopuolelle. Poikien fyysiset leikit ulkona yhdistyivät kuitenkin usein myös roolileikiksi. Tyttöjen leikeiksi kuvailtiin ennen kaikkea erilaisia rooli- ja symbolileikkejä. Vanhemmat korostivat tyttäriensä hyvää mielikuvitusta. Sekä tytöt että pojat leikkivät erilaisia pelejä ja sääntöleikkejä ikäkaudelleen tyypillisesti. Osassa leikeistä tuli esille leikkien suunnittelu, joka on myös tyypillistä kouluikäisille lapsille.

On myös tähdellistä pohtia sitä, millaiset leikit mahdollisesti jäivät vanhempien kertomusten ulkopuolelle. Kouluikäiset lapset yleisesti, kuten myös tässä tutkimuksessa, leikkivät osan leikeistään vanhempien näköpiiriin ulottumattomissa esimerkiksi ulkona tai kaverin luona. Vanhemmat kertoivatkin lastensa olevan vastahakoisia kertomaan leikeistään vanhemman niistä kysyessä. Myös Karimäen (2004, 256) tutkimuksessa lapset eivät mielellään kertoneet leikeistään vanhemmilleen.

Tutkimukseni vanhemmat tuntuivat kuitenkin luottavan lapsiinsa ja eivät epäilleet leikkien vaarallisuutta. Lasten kertomatta jättämisistä kunnioitettiin lapsen omina salaisuuksina. Karimäen (2004, 256) tutkimuksessa lapsien yksi syy olla kertomatta vanhemmilleen leikeistään oli se, että lapsien mielestä vanhemmat olisivat voineet kieltää leikin liian vaarallisena.

Voidaan myös olettaa, että vanhemmat kiinnittävät ensisijaisesti näkyviin asioihin leikissä huomiota. Kouluikäisten lasten leikit voivat kuitenkin tapahtua vähäeleisesti ja niitä määrittelee enemmän kieli kuin toiminta (Davidson 1998, 181). Leikit siis saattavat olla paljon monimutkaisempia ja moniulotteisempia kuin, miltä aikuisen silmissä näyttävät. Kouluikäiset lapset siirtyvät myös herkästi leikkimään kuvitteluleikkejään aikuisten näköpiiriin ulkopuolelle, jos aikuiset ilmaisevat leikkien olevan liian lapsellisia tai turhia (Singer & Singer 2005, 40).

Tässä tutkimuksessa vanhemmat viettivät omien sanojensa mukaan paljon aikaa lastensa ja perheensä kanssa. Vanhempien mielestä heidän kouluikäisille lapsille jäi myös riittävästi aikaa leikkiä. Lapsen

vapaa-ajan turvaaminen on yksi tekijä, jolla leikkiin voidaan kannustaa. Leikki syntyy, kun lapsi tuntee turvallisuuden tunnetta ja hyvää mieltä (Hintikka 2009, 143). Aikaisemmassa tutkimuksessa (Tilastokeskuksen ajankäyttö tutkimus 2009) puolestaan tuli esille, että suomalaisvanhemmat viettävät entistä vähemmän aikaa lastensa kanssa.

Leikiltä aikaa veivät erilaisilla pelikoneilla pelaaminen, television katselu ja harrastukset. Vanhemmat suhtautuivat pelaamiseen ja television katseluun negatiivisesti ja olivat rajoittaneet niiden käyttöä. Pelaaminen nähtiin leikin vastakohtana, tavallaan ”välttämättömänä pahana”. Aikaisemmissa tutkimuksissa kuitenkin lasten leikkiminen ei ollut vähentynyt vaikka tietokonepelejä pelattiinkin, sen sijaan lapset poimivat leikkiaineita ympäröivästä mediamaailmasta (Karimäki 2003; Kyrönlampi-Kylmänen 2007).

Vanhemmat kuvailivat monipuolisesti kannustavansa lapsiaan leikkimään. Leikkiin kannustettiin rajoittamalla lasten pelaamista ja television katselua. Myös harrastusten määrää haluttiin rajoittaa, jotta lapselle jäisi aikaa myös leikkiä. Leikkiin kannustettiin vanhempien mukaan myös esimerkiksi pyytämällä leikkikavereita kylään, ehdottamalla lapselle leikkiä ja tai ehdottamalla lapselle ulos leikkimään lähtemistä.

Tutkituista vanhemmista puolet kertoi pelaavansa yhdessä lapsensa kanssa tietokonepelejä. Haastattelun sukupolven vanhemmat ovat jo itsekkin saattaneet lapsuudessaan pelata tietokoneella, joten yhdessä pelaaminen on mahdollisesti luontevaa heille. Suomalaisen digipelaamisen keski-ikä Suomessa on tällä hetkellä 37,2 vuotta, joten pelaaminen on myös aikuisten ajanviete (Ermi & Mäyrä 2013, 15). Pelaaminen oli vanhemmille myös tapa tehdä yhdessä lapsen kanssa jotakin sellaista, joka oli lapsesta kiinnostavaa. Tässä tuli esille vanhemman tahto opetella pelaamaan, jotta ymmärtäisi paremmin lapsen mielenkiinnon kohdetta. Aikaisemmassa tutkimuksessa lapset kaipasivat sosiaalista vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa tietokoneella pelatessaan tai televisiota katsoessaan (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 164). Myös Lahikainen ym. (2011, 1569) korostavat vanhempien kanssa toimimisen mediamaailmassa olevan suojaava tekijä, joka voi vaikuttaa lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen myönteisesti.

Suurimmalla osalla haastateltavien vanhempien lapsilla oli ainakin yksi harrastus. Vaikka vanhemmat arvostivat harrastusta, melkein kaikki vanhemmat pitivät leikkiä kuitenkin tärkeämpänä kouluikäiselle lapselle. Leikissä koettiin lapsen saavan samoja taitoja joita harrastuksessakin. Liikaa har-

rastuksia ei haluttu, jotta aikaa jäisi leikille ja olemiselle. Vanhemmat kertoivat useita erilaisia leikkiin kannustamisen tapoja, joita he käyttivät. Kaiken kaikkiaan tämä monipuolinen leikkiin kannustaminen kertoo vanhempien arvostuksesta leikkiä kohtaan. Leikkiä pidettiin tärkeänä lapselle, joten sen mahdollistuminen haluttiin turvata.

Tässä tutkimuksessa vanhemmat kokivat tärkeäksi, että lapset haluaisivat leikkiä mahdollisimman pitkään. Leikkiä pitäisi saada niin kauan kuin leikki olisi lapsesta tärkeää. Vanhemmat olivat itse leikkineet yläkouluikäisiksi saakka. Osa oli salannut leikkinsä siinä vaiheessa jo kavereiltaan. Vanhemmat toivat kuitenkin esiin sen, että leikillisyyys ja leikkimielisyys jatkuivat heidän mukaansa koko elämän. Myös leikin tutkijoiden mielestä leikin jatkuminen koko lapsuuden ajan on tärkeää lapsen hyvinvoinnille ja kokonaisvaltaiselle kehitykselle (Christensen & Launer 1985, 23; Hakkarainen 1990, 1; Kalliala 1999, 39; Smith 2010, 4–7).

Vanhemmat leikkivät jonkin verran yhdessä kouluikäisten lastensa kanssa. Vanhemmat kuvailivat yhteisiksi leikeiksi lapsiensa kanssa erilaisia fyysisiä leikkejä, sääntöleikkejä ja kuvittelu- sekä rakenteluleikkejä. Varsinkin fyysisen leikin kuvauksissa tuli esille vanhempien leikillisyyys ja leikkimielisyys. Osassa näistä kuvauksista myös huumorilla oli suuri osuus leikin mielekkyydestä. Fyysiseen leikin yksi osa-alue on ns. rough-and-tumble-leikki, joka tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Leikkijahtamista kuvailivat niin äidit kuin isätkin, leikkipainimista vain isät. Smithin (2010, 104–107) mukaan rough-and-tumble-leikkiä lapsen ja vanhemman välillä tapahtuisi aivan varhaisimpina vuosina, tässä tutkimuksessa se tuli kuitenkin esille useamman vanhemman kuvauksissa.

Joidenkin vanhempien kuvauksissa yhteisistä leikeistä tuli esille vanhemman kyky todella heittäytyä leikkiin ja lapsen maailmaan. Näissä kertomuksissa oleellista näytti olevan se kuinka valmiita vanhemmat olivat unohtamaan oman ”aikuisen roolinsa” ja hyväksymään jopa sosiaalisen häpeän esimerkiksi juoksemalla uimaan kilpaa lapsensa kanssa yleisellä uimarannalla. Vanhemman on silloin todella lähdettävä mukaan yhteiseen toimintaan mahdollisimman tasapuolisena henkilönä.

Vanhemmat kertoivat leikkivänsä lastensa kanssa myös erilaisia sääntöleikkejä ja pelejä. Sekä tyttöjen että poikien kanssa leikittiin perinteisiä seuraleikkejä. Poikien kanssa pelattiin enemmän varsinaisia urheilupelejä kuten jalkapalloa ja jääkiekkoa. Vanhempien mielestä yhteiset kuvitteluleikit olivat vähentyneet lapsen kanssa. Myös yhteiset rakenteluleikit legoilla olivat jääneet. Varsinaiset yhteiset kuvitteluleikit eivät vanhempien puheissa muutenkaan olleet mieluisimmasta päästä. Aikaisemman

tutkimuksen (Otto & Riemann, 1990) mukaan vanhemmat eivät ole kovin innostuneita yhteisistä kuvitteluleikeistä, koska eivät koe olevansa niissä tarpeeksi taitavia (Sutton-Smith 1993, 24). Yhteiset kuvitteluleikit, joita leikittiin, olivat enemmän näytelmätyyppisiä tai niin, että vanhempi oli leikissä passiivisemmassa roolissa. Kuvitteluleikkejä leikittiin yhdessä myös pienten sisarusten kanssa. Näissä tapauksissa vanhemmat kertoivat ison sisaruksen mielellään tulevan mukaan, jos vanhempi oli leikkimässä kuvitteluleikkiä pienempien sisarusten kanssa. Tämä voi kertoa siitä, että kouluikäiset lapset mielellään leikkisivät myös kuvitteluleikkejä vanhempiansa kanssa. Mutta vanhemmat leikkivät niitä mieluiten pienempien lasten kanssa, jolloin vanhemman rooli leikissä ei ole välttämättä niin vaativa (vrt. Otto & Riemann 1990).

Osa vanhemmista koki, että heidän roolinsa vanhempana oli muuttunut lähiaikoina. Lasten kaverit näyttäytyivät lapsille tärkeämpänä seurana kuin vanhemmat. Yhteinen aika näytti vanhempien mielestä vähentyneen. Vanhemmat kokivat roolikseen päivystää kotona, kun lapset menevät ja tulevat. Toisaalta uusi aika oli tuonut myös kaivattua omaa aikaa vanhemmille. Silti lasten kasvaminen aiheutti myös ristiriitaisia tunteita vanhemmassa, koska aika oli vanhemmista kulunut niin nopeasti. Kuitenkin lapsen uudet kehitysvaiheet koettiin myös kasvattavina tapahtumina vanhemmille, jolloin vanhemmankin oli muututtava ja kasvettava vanhempana. Kouluikäisen kehitysvaiheeseen kuulukin olennaisesti kavereiden merkityksen kasvaminen (Pulkkinen 1999, 6–7). Värnin (2000, 129) mukaan dialogisessa kasvatuksessa kasvattajan on pystyttävä refleктоimaan omia käsityksiään ja ymmärrettävä itsekasvatuksen olevan merkittävä osa kasvattajana toimimista.

Kavereiden merkityksestä huolimatta vanhempien puheissa tuli esille, että vanhempien seura oli edelleen tärkeää myös lapsille. Varsinkin iltahetket olivat vanhempien mielestä lapsille tärkeitä, jolloin toimittiin samalla kaavalla kuin lasten ollessa pieniä. Vanhemmat lukivat lapsilleen ja lapset saattoivat rohkaistua silloin kertomaan huoliaan vanhemmalle. Tämä tuo esille sen, että kouluikäinen lapsi tarvitsee edelleen vanhempien läsnäoloa ja hoivaa (Pulkkinen 1999, 6–7). Vanhempien seurassa on lupa saada olla välillä pieni ja tarvitseva, vaikka koulussa ja kavereiden seurassa olisikin iso ja osaava.

Tässä tutkimuksessa vanhemmat kertoivat olevansa kiinnostuneita lastensa leikeistä ja kyselevänsäkin niistä. Karimäen (2004, 256) tutkimuksessa lapset kokivat, että vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita lastensa leikeistä. Tämä herättääkin pohtimaan, näkevätkö lapset vanhemman kiinnostuksen leikkiin eritavalla kuin vanhemmat olettavat. Kohtaavatko vanhemman tarkoitukset ja lapsen olettamukset toisensa? Vastausta tähän voisi hakea jatkotutkimuksella, jossa haastateltaisiin sekä lapsia että heidän vanhempiansa.

Vanhempien kiinnostus lapsensa leikkejä kohtaan tuli kuitenkin esille myös vanhempien kertoessa kuuntelevansa ja seuraavansa lapsensa leikkejä toisinaan. Leikkejä kuunneltiin, koska vanhemmat halusivat ymmärtää lastaan paremmin ja leikeistä pystyi päättämään lapsen ajatuksia. Karimäen (2004) mukaan juuri vanhemman kiinnostus keskustella lapsensa kanssa lapsen leikkien sisällöstä on mahdollisuus arvostaa ja kuunnella lapsen omaa maailmaa. (Karimäki 2004, 268).

Yhteisiin leikkeihin lapset pyysivät, jos kavereita ei ollut saatavilla. Vanhempia saatettiin pyytää mukaan kavereidenkin ollessa paikalla, jos leikin luonne vaatii useamman osallistujan esimerkiksi piha-leikeissä. Vanhempien kokemus yhteisistä leikeistä oli yksinomaan positiivinen. Leikkiin ryhtyminen saattoi olla ajan löytämisen tai oman jaksamisen vuoksi haastavaa, mutta itse yhdessä leikkimistä vanhemmat kuvasivat hienoksi kokemukseksi. Yhdessä oleminen lapsen kanssa leikin lomassa antoi hyvän mielen vanhemmille.

Vanhempien mielestä myös lapsille yhteiset leikkihetket ovat tärkeitä. Lapsi kokee iloa, että vanhempi osoittaa kiinnostusta hänen leikkiinsä, hänen maailmaansa. Tässä tulee kasvatuksen dialogisuus (Värri 2000) aidosti esille. Vanhempi on valmis kohtaamaan lapsensa sellaisena kuin hän on ja kunnioittaa lasta itseään. Yhteiset leikit auttavat yhteisen sävelen löytämisessä ja silloin myös yhteisen arkielämäkin sujuu paremmin, lapsi on saanut tankattua vanhemman huomiota ja vuorovaikutusta. Leikkiminen yhdessä loi myös vanhempi-lapsisuhteeseen luottamuksellisuutta, lapset rohkaistuivat puhumaan huolistaan vanhemman kanssa yhdessä leikkiessään.

Vanhemmat olivat yksimielisiä myös siitä, että yhteiset leikit ovat luoneet yhteyden lapseen ja vahvistaneet heidän välistä suhdettaan. Ilman yhteisiä leikkejä suhde olisi jäänyt etäisemmäksi. Dialoginen kasvatussuhde oli nähtävissä myös tässä. Leikki oli ollut yhdistävä tekijä koko lapsen siihenastisen lapsuuden ajan. Yhteisten leikit antoivat mahdollisuuden vaikuttaa lapseen, antaa esimerkin siitä kuinka aikuinenkin voi leikkiä. Leikkien motiivina oli halu tuntea omat lapset ja toisaalta näyttää lapselle itsestään mukaviakin puolia. Ehkä nykyään hyvään vanhemmuuden ideaaliin kuuluu olla myös leikkisä vanhempi. Aina se ei kuitenkaan ole helppoa erilaisten elämäntilanteiden ja ihmisten erilaisten persoonien vuoksi. Toisille vanhemmille jokin muu yhteinen tekeminen kuin leikki voi olla suhdetta yhdistävä tekijä ja avain dialogiseen suhteeseen.

Vanhempien kasvatustietoisuus (ks. Hirsjärvi 1980, 19) tuli esille vanhempien näkemyksistä leikistä ja sen merkityksestä lasten kehittymiselle, edellytysten luomisesta leikin synnylle, leikkiin kannusta-

misesta ja yhteisten leikkien merkityksen ja vuorovaikutuksen ymmärtämisestä. Nämä kaikki kertovat vanhempien arvostuksesta leikkiä ja leikin merkitystä kohtaan. Tutkimuksessani tuli vahvasti esille kuva kouluikäisten vanhemmista, jotka haluavat turvata lapsilleen ennen kaikkea hyvän elämän tässä hetkessä ja mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen. Nämä ovat myös dialogisen kasvatuksen perusta (Värri 2000, 23, 95). Vanhemmat arvostivat lapsen omaa maailmaa, johon leikki kuuluu olennaisesti. Vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsiensä leikeistä, kyselivät niistä ja kuuntelivat niitä. Vanhemmat ymmärsivät, että lapsen maailma avautuu leikin kautta myös aikuiselle. Dialogisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti vanhemmat eivät olleet päämääräkeskeisiä vaan ennen kaikkea pyrkivät toimimaan lapsen puolta ajatellen (Värri 2000, 157). Tämä tuli esille esimerkiksi harrastusten motiivien ollessa lapsesta lähtöisiä. Vanhemmat pitivät leikkiä lapselle tärkeämpänä kuin harrastusta, koska leikissä lapsi harjoittelee samoja taitoja kokonaisvaltaisemmin. Lapsen leikeille annettiin myös paljon aikaa ja mahdollisuuksia. Lapsen omia leikkisalaisuuksia kunnioitettiin. Vanhemmat ymmärsivät myös vanhemmuuden mahdollisuuden itsekasvatukselle, omaa kantaa oltiin valmiit kriittisesti refleктоimaan. Vanhemman ja lapsen yhteiset leikit olivat luoneet heidän välilleen yhteyden ja sitä kautta he olivat oppineet tuntemaan toisensa. Vanhemman kyky heittäytyä mukaan leikkiin antaa mahdollisuuden lapsen ja vanhemman suhteen syntymiselle ja kasvamiselle koko lapsuuden ajan. Silloin on syntynyt myös aito dialoginen kasvatussuhde, jossa vanhempi on valmis kohtaamaan lapsen omana itsenään.

Tämä tutkimus antaa tietoa vanhemman merkityksestä kouluikäisen lapsen leikille. Tutkimus antaa myös tietoa lapsen ja vanhemman yhteisten leikkien ja leikkimielisyyden merkityksestä lapsi-vanhempisuhteelle. Tämä tutkimus voi antaa vanhemmille tukea ja työkaluja dialogisen suhteen luomisessa omaan lapseensa. Näin myös lapset hyötyvät, kun vanhemmat ymmärtävät kouluikäisten lastensa leikkien tärkeyden sekä oman roolinsa leikkiin kannustajana.

Jatkotutkimushaasteena tämä tutkimus kannustaa tutkimaan vanhemman oman leikkihistorian ja leikkimuistojen yhteyttä suhtautumiseen oman lapsensa leikkiin sekä mahdollisiin yhteisiin leikkeihin. Tavallaan selvittämään sitä, mistä syntyi tämä nykyinen leikkisä vanhempi. Toisaalta vanhemman ja kouluikäisen lapsen haastatteluiden yhdistäminen toisi laajempaa näkökulmaa aiheeseen. Myös kokonaisten perheiden tutkiminen, jossa tulisi esille mahdollisten kummankin vanhemman suhtautuminen leikkiin, voisi antaa laajempaa näkökulmaa koko perheen leikkikulttuuriin. Mielenkiintoista olisi myös tehdä pitkittäistutkimus lapsen ja vanhemman yhteisistä leikeistä aina syntymästä yläkouluikäiseksi asti. Tällainen tutkimus antaisi mahdollisuuden nähdä monipuolisemmin lapsen ja vanhemman välisen leikkisuhteen kehittymistä ja siihen liittyviä edellytyksiä ja lainalaisuuksia.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Airas, C. & Brummer, K. 2003. Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon: kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 162–183.

Bateson, G. 1972. A Theory of play and fantasy. Teoksessa K. Salen & E. Zimmerman (toim.) 2006. The game design reader: a rules of play anthology. Cambridge: Massachutes, 314–328.

Beilin, H. 2002. Piaget'n teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.). Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Helsinki: Unipress, 109–155.

Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa. Porvoo-Juva-Helsinki: WSOY.

Björklund, D. F. & Pellegrini, A. D. 1998. Applied child study. A developmental approach.. 3. ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Björklund, D. F. & Pellegrini, A. D. 2004. The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. Human Nature 15 (1), 23–43.

Bodrova, E. & Leong, D. 1998. Adult influences on play. The Vygotskian approach. Teoksessa D. Bergen & D. Fromberg (toim.) Play from birth to twelve and beyond. Taylor & Francis Ltd, 277–282.

Bornstein, M., Rook. K., Steinberg, L. & Vandell, D. L. 2010. Lifespan development: Infancy through adulthood. Wadsworth: Cengage learning Inc.

Bruce, T. 2004. Developing Learning in Early Childhood. SAGE Publications Ltd.

- Caillois, R. 1961. The definition of play and the classification of games. Teoksessa K. Salen & E. Zimmerman (toim.) 2006. The game design reader: A rules of play anthology. Massachusetts Institute of Technology, 122–155.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Csikszentmihályi, M. 1975. Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. San Francisco: Jossey-Bass 2000.
- Davidson, J. 1998. Language and play. Natural partners. Teoksessa D. Bergen & D. Fromberg (toim.) Play from birth to twelve and beyond. Taylor & Francis Inc, 174–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O & Seguin, J. R. 2010. Rough-and-tumble play and development of physical aggression and emotion regulation: a five year follow-up study. Journal of Family Violence 25 (4), 357–367.
- Frost, J. L. 1991. Play and Playscapes. Cengage learning Inc.
- Garvey, C. 1990. Play. The Developing Child. Harvard University Press.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 184–203.
- Henrics, T.S. 2014. Play as Self-Realization: Toward a General Theory of Play. American Journal of Play 6, (2), 190–213.
- Hintikka, M. 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Ku-ningasvuosi. Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi, 140–163.

- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset: teoreettinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Humke, C. & Schaeffer, C. E. 1996. Sense of humor and creative. *Perceptual and Motor Skills* 82 (2), 544–546.
- Huizinga, J. 1947. Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Porvoo: WSOY.
- Hyvönen, P. 2008. Affordances of playful learning environment for tutoring, playing and learning. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hännikäinen, M. 2004. Leikki ja leikkisyys yhteenkuuluvuuden tunteen rakentajina. Teoksessa L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 150–157.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 158–183.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. *Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2002. Korvaamaton leikki. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY, 184–209.
- Kangas, M. 2010. *The school of the Future : theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Karimäki, R. 2001. Leikki on lapsen maailma. Luento Suomen Akatemian kulttuuritapahtumassa. (viitattu 28.5.2014)

<http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Seminaareja/kirjamessut/Suomen%20Akademian%20Reeli%20Luento.htm>

Karimäki, R. 2003. Missä lapset leikkivät? Teoksessa P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) Lapsi ja kasvuympäristö – Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Cultura Oy, 49–58.

Karimäki, R. 2004. Leikki on lapsen maailma. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. WSOY: Helsinki, 256–259.

Karimäki, R. 2008. Leikki ja leikkiminen on kouluikäisille lapsille tärkeää. (viitattu 10.6.2014) http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=97173&name=DLFE-20208.pdf

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana - Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lahikainen, A. R., Korhonen, P., Paavonen, J. P., Partanen, J., Pennonen, M., Roine, M. & Valkonen, S. 2011. Media ja lasten hyvinvointi. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim 127(15), 1563–70.

Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1989. Yhdistyneet Kansakunnat (YK).

Lapsiasiavaltuutetun tiedote 10.4.2014. 25-vuotiaasta YK:n lapsen oikeuksien sopimusta juhlitaan leikkien. (viitattu 12.1.2015) <http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/-/view/1879980>

Levenstein, P. & O'Hara, J. 1993. The Necessary Lightness of Mother-child Play. Teoksessa K. MacDonald (toim.) Parent-Child Play: Descriptions and implications. State University of New York Press, 221–237.

- Lillard, A. 1998. Playing with theory of mind. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) Multiple perspectives on play in early childhood education. State University of New York, 11–33.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. 2003. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Jari Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 87–121.
- Maccoby, E. 1990. Gender and relationships. A developmental account. American Psychologist 1990, vol. 45, No. 4, 513–520.
- Maccoby, E. 1999. The two sexes: growing up apart, coming together. Harvard University Press.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. 2012. Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. Perhebarometri 2011. Väestötutkimuslaitos, katsauksia E42/2012. Helsinki: VL-markkinointi Oy.
- Ermi, L. & Mäyrä, F. 2013. Pelaajabarometri 2013. Mobiilipelaamisen nousu. Tampereen Yliopisto.
- Nurmi, H. 2009. Leikki on portti sisään ja ulos: tutkimus 10-vuotiaiden kemiläisten lasten leikeistä. Pro gradu-tutkielma, Lapin yliopisto.
- Oksanen, A. 2008. Lapsuus jättömaana: Teknologisen bränditalouden paisteessa vai pimennossa? Teoksessa A-R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Werner Söderström Osakeyhtiö: Helsinki, 45–59.
- Panksepp, J. 1993. Rough and tumble play. a fundamental brain process. Teoksessa K. McDonald (toim.) Parent-child play: descriptions and implications. State University of New York: Albany, 147–184.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. 1998. Psychical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. Child Development 69 (3), 577–598.
- Piers, M. W. & Landau, G. M. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Helsinki: Otava.

Pulkkinen, L. 1999. Unohdettu keskilapsuus? Niilo Mäki säätiö: NMI-Bulletin 9 (1), 3–9.

Puolimatka, T. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Robinson, M. 2008. Child Development 0-8: a journey through the early years. Maidenhead : Open University Press.

Root-Bernstein, M. & Root-Bernstein, R. 2006. Imaginary Worldplay in Childhood and Maturity and Its Impact on Adult Creativity. Creativity Research Journal 18 (4), 405–425.

Salmenoksa, E. 2014. ”Ei voi kovin leikkiä yksin.” Esikoululaisten ja ykkösluokkalaisten lasten käsityksiä leikistä. Pro gradu-tutkielma, Lapin yliopisto.

Saracho, O. N. & Spodek, B. 1998. A historical overview of theories of play. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) Multiple perspectives on play in early childhood education. State University of New York, 1–10.

Singer, D. G. & Singer, J. L. 1990. The house of make believe: Children's play and the developing imagination. Cambridge: Harvard University Press.

Singer, D. G. & Singer, J. L. 2005. Imagination and play in the electronic age. Cambridge: Harvard University Press.

Sinkkonen, J. 2004. Leikki on luovuuden äiti. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY, 68–77.

Smith, P. 2007. Evolutionary foundations and functions of play: An overview. Teoksessa A. Göncü & S. Gaskins (toim.) Play and development: Evolutionary sociocultural, and functional perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 21–49.

Smith, P. 2010. Children and play. Malaysia: Wiley-Blackwell.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ajankäyttötutkimus [verkkojulkaisu].ISSN=1799-5639. 06 2009. Helsinki:Tilastokeskus[viitattu:28.4.2014]. Saantitapa:

http://www.tilastokeskus.fi/til/akay/2009/06/akay_2009_06_2014-02-06_tie_001_fi.html

Suoninen, E. 2008. Ihanteet ja arki. Teoksessa A. R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. WSOY: Helsinki, 142–159.

Sutton-Smith, B. 1993. Dilemmas with adult play with children. Teoksessa K. McDonald (toim.) Parent-Child Play: Descriptions and implications. State University of New York Press: Albany, 15–40.

Sutton-Smith, B. 1997. The Ambiguity of play. Harvard University Press.

Tamminen, T. 2004. Olipa kerran lapsuus. Werner Söderström Osakeyhtiö: Helsinki.

Trageton, A. 2005. Play in lower primary school in Norway. Teoksessa L. L. McMahon, D. E. Lythe & B. Sutton-Smith (toim.) Play: an interdisciplinary synthesis. University press of America, 157–178.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.

Unicef. 2008. Kuudesluokkalaisten käsityksiä leikistä, harrastuksista ja kavereista. (viitattu 9.9.2014) https://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/UNICEF_Tutkimus_2008.pdf

Uusikylä, K. 2004. Luovat leikit ja lahjakkuus. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 180–185.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The Development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) Cambridge: Harvard University Press.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Tampere University press.

Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Hakapaino.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatietoa:

Vanhemman ikä, perheeseen kuuluvat jäsenet, lasten ikä ja sukupuoli

Vanhemman oma käsitys leikkimisestä:

Mitä leikkiminen mielestäsi on?

Mitä leikkiminen merkitsee mielestäsi lapsen kehittymiselle?

Onko leikki mielestäsi tärkeää lapsesi ikäiselle? Miksi?

Oman lapsen leikkiminen ja sen tukeminen

Miten lapsesi viettää koulun jälkeisen ajan?

Paljonko jää arkena ja viikonloppuna aikaa kotona olemiseen vanhemman/vanhempien kanssa? Mitä lapsi tekee yleensä silloin?

Kuinka monta harrastusta lapsella on?

Paljonko lapsi käyttää päivässä pelaamiseen/tv:n katseluun/tietokoneella olemiseen?

Onko teillä rajoituksia käytössä niiden käytössä?

Mikä vie aikaa lapsesi leikeiltä?

Leikkiikö lapsi mielestäsi tarpeeksi?

Kumpi on mielestäsi tärkeämpää lapsen hyvinvoinnille harrastus vai leikki? Miksi?

Mitä lapsesi leikkiminen sinulle merkitsee? Kannustatko leikkimään? Miten kannustat?

Milloin leikkiminen loppuu kokonaan?

Oman lapsen leikit

Leikkiikö lapsi kotiympäristössä? (Kenen kanssa? Missä? Yksinkin?)

Millaisia leikkejä lapsi leikkii? Kuvaile niitä.

Lapsen ja vanhemman yhteiset leikit

Leikitkö lapsesi kanssa? Millaisia leikkejä leikitte yhdessä? Miksi leikit/ et leiki lapsesi kanssa?

Miltä yhteiset leikit lapsesi kanssa tuntuvat sinusta?

Pyytäkö lapsesi sinua leikkimään? Menetkö pyytämättä mukaan/ehdotat leikkiä?

Miten yhteiset leikkinne ovat vaikuttaneet sinun ja lapsesi suhteeseen?

Kertooko lapsesi leikeistään sinulle? Kyseletkö lapsesi leikeistä? Kuunteletko lapsesi leikkejä taustalla?

Liite 2. Tutkimuksen analysoinnin tuloksena syntyneet teemat sekä niiden suhde toisiinsa

PÄÄTEEMAT	YLÄTEEMAT	ALATEEMAT
Leikin olemus vanhemman näkökulmasta	Vanhempien näkemykset leikistä	Leikki itseisarvona
		Leikki kuvitteellisena toimintana
		Leikki terapeuttisena toimintana
		Leikki elämän harjoitteluna ja kehittävänä toimintana
	Vanhempien näkemykset leikin merkityksestä lapsen kehittämiselle	Sosiaalinen kehittyminen
		Kognitiivinen kehittyminen
		Fyysinen kehittyminen
	Kouluikäisten lasten leikit vanhempien näkökulmasta	Tyttöjen leikit
		Poikien leikit
		Leikit eri leikkiryhmien välillä
Leikin olemus ja merkitys vanhempi-lapsisuhteessa	Edellytykset leikin toteutumiseen kotiympäristössä	Aikaa leikille
		Kannustusta leikille
		Leikkien jatkuminen läpi lapsuuden
	Vanhempien ja kouluikäisten lasten yhteiset leikit	Yhteiset fyysiset leikit
		Yhteiset sääntöleikit ja pelit
		Yhteiset kuvittelu- ja rakenteluleikit
	Kouluikäisen lapsen vanhemmuus vuorovaikutuksena ja yhteisten leikkien merkitys	Kouluikäisen vanhemmuus
		Vanhemman kiinnostus lapsensa leikkejä kohtaan
		Yhteisten leikkien merkitys